

TAMPEREEN YLIOPISTO

“Että jokainen lapsi sais osallistua niillä taidoilla, mitä hänellä on”

Kasvattajien toiminta lasten osallisuudessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
SALLA AHLHOLM
Kesäkuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SALLA AHLHOLM: ”Että jokainen lapsi sais osallistua niillä taidoilla, mitä hällä on” – Kasvattajan toiminta lasten osallisuudessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 5 liitesivua

Kesäkuu 2014

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa kasvattajien puheen kautta. Kasvattajilla tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoitetaan lasten kanssa päiväkodissa toimivia varhaiskasvatuksen ammattilaisia eli lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millä tavoin kasvattajien puheesta ilmenee lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodin arjessa. Tavoitteena on selvittää, miten kasvattaja voi omalla toiminnallaan ja yhdessä toisten kasvattajien kanssa vaikuttaa lasten osallisuuden toteutumiseen. Lisäksi selvitetään, miten kasvattajat kuvaavat lasten osallisuuden mahdollistamista ja rajoittamista päiväkodin arjessa. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen.

Osallisuus on moninainen ilmiö, jota myös määritellään eri yhteyksissä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa osallisuuden käsitetään olevan tunne yksilössä ja tietoisuutta omasta osallisuudestaan. Osallisuus on myös kuulluksi tuleminen ja tarvittaessa avun saamista osallisuuden mahdollistumiseksi. Lisäksi se perustuu vapaaehtoisuuteen ja on luonteeltaan yhteisöllistä.

Tutkimusaineiston tähän tutkimukseen muodostaa kuusi (6) valmiiksi nauhoitettua ryhmäkeskustelua, jotka on tuotettu osana erästä mentor-jatkokoulutusta. Mentorit ovat päiväkodissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotka ohjaavat lastentarhanopettajaksi opiskelevien henkilöiden työssäoppimista. Mentor-jatkokoulutus oli yksi osa suurempaa hanketta, Varhaiskasvatuksen seudullista tutkimus- ja kehittämissyhteistyöverkostoa, jota Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö koordinoi. Hankkeessa ovat mukana myös Tampereen seutukunnan kunnat. Tutkimusaineisto on kerätty näin ollen osana koulutusta eikä pelkästään tätä tutkimusta varten. Tutkimusaineiston tuottivat yhteensä 20 lastentarhanopettajaa, joita yhdisti lastentarhanopettajan ammatti sekä osallistuminen mentor-jatkokoulutukseen. Aineisto analysoitiin temaattisen analyysin menetelmällä.

Tutkimustulosten mukaan lasten osallisuuden toteutumisen lähtökohtana on toimiva työyhteisö, joissa kasvattajat ovat samansuuntaisesti ajattelevia ja omaavat yhtenevän arvomaailman. Lähin työyhteisö eli tiimi, kuvattiin pääosin toimivaksi, mutta työyhteisön laajetessa myös toimivuuden nähtiin kärsivän. Kasvattaja voi omalla toiminnallaan sekä mahdollistaa että rajoittaa lasten osallisuuden toteutumista. Kasvattajien toimintaa lasten osallisuutta mahdollistavana voidaan kuvata sekä lasta aktivoivana että lasta huomioivana toimintana. Kasvattajien toimintaa lasten osallisuutta rajoittavana voidaan kuvata sekä lasta kontrolloivana että lasta passivoivana. Toiminta ei ole kasvattajaan sidottu, vaan se voi vaihdella tilanteen mukaan.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että työyhteisö ja kasvattajien toiminta muodostavat peruspilarit lasten osallisuuden toteutumiselle. Kun työyhteisö on toimiva ja kasvattajien toiminta lasten osallisuutta mahdollistavia, on lasten osallisuuden toteutumiselle luotu parhaat mahdolliset lähtökohdat. Huonosti toimiva työyhteisö ja kasvattajien osallisuutta rajoittava toiminta muodostavat puolestaan yhtälön, jossa mahdollisuudet lasten osallisuuden toteutumiselle ovat heikot.

Avainsanat: lasten osallisuus, kasvattaja, varhaiskasvatus, päiväkotitoiminta, ryhmäkeskustelu, temaattinen analyysi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OSALLISUUS MONINAISENA ILMIÖNÄ.....	8
2.1 Osallisuus käsitteenä	8
2.2 Lasten osallisuus mallien avulla kuvattuna.....	10
2.3 Lapsikäsitteet osallisuuden taustalla	16
3 OSALLISUUDEN KONTEKSTINA PÄIVÄKOTI	20
3.1 Osallisuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa	20
3.2 Valta instituutiossa.....	23
3.3 Pohjoismaisia tutkimuksia lasten osallisuudesta päiväkodissa.....	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	29
4.2 Tutkimusaineisto.....	31
4.3 Ryhmäkeskustelu aineiston keruumuotona.....	33
4.4 Aineiston analyysimenetelmänä temaattinen analyysi	36
5 OSALLISUUDEN PERUSTANA TOIMIVA TYÖYHTEISÖ	40
6 KASVATTAJAN TOIMINTA LASTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMISESSA	43
6.1 Kasvattaja osallisuuden mahdollistajana	44
6.1.1 Lasta aktivoiva toiminta.....	45
6.1.2 Lasta huomioiva toiminta.....	51
6.2 Kasvattaja osallisuuden rajoittajana.....	57
6.2.1 Lasta kontrolloiva toiminta	58
6.2.2 Lasta passivoiva toiminta.....	64
7 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA.....	68
8 POHDINTA	73
8.1 Tutkimustulosten tarkastelua teorian valossa	74

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	76
8.3 Jatkotutkimusideoita	78
LÄHTEET	79
LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheen kautta, kuinka kasvattajat omalla toiminnallaan vaikuttavat lasten osallisuuden toteutumiseen päiväkodissa. Osallisuus on moninainen ilmiö, jota myös määritellään eri yhteyksissä eri tavoin. Esimerkiksi Oranen (2007) määrittelee sen yhteisöön liittymiseksi, siihen kuulumiseksi ja siinä vaikuttamiseksi. Tämä määritelmä kattaa osallisuuden koskemaan kaiken ikäisiä yksilöitä. Stenvall ja Seppälä (2008) puhuvat nimen omaan lasten osallisuudesta, jolloin siihen liittyy aktiivisen toiminnan lisäksi myös osallistumisesta kieltäytyminen, kuitenkin siten, että aikuinen on tarvittaessa lapsen saatavilla. Osallisuuden voidaan käsittää olevan myös tunne yksilössä, kuten Karlsson (2005) esittää. Piironen (2007) mukaan osallisuus on myös voi olla myös vuorovaikutusta, johon ei välttämättä tarvita sanallista kommunikaatiota.

Lasten osallisuus ja sen korostaminen on varhaiskasvatuskeskustelussa pinnalla oleva teema. Siitä on tehty paljon tutkimuksia ja erilaisia hankkeita (esim. Venninen, Leinonen & Ojala 2010; Stenvall & Seppälä 2008; Stenius & Karlsson 2005; Kiili 2006). Lasten osallisuus nähdään tärkeänä ja sen lisäämiseksi etsitäänkin yhä uusia strategioita niin tutkijoiden, poliitikkojen kuin virkamiehienkin taholta. Tarkoituksena lasten osallisuuden lisäämiseen vaihtelevat toimijasta riippuen. Turja näkee lasten osallisuuden olevan tärkeää muun muassa siksi, että lasten oikeudet toteutuvat, palveluita kyetään parantamaan, lasten taitojen edistäminen ja itseluottamuksen lisääminen mahdollistuu. Osallisuus on myös tärkeä keino lasten suojelemiseksi. (Turja 2010, 32–33.) Myös tutkimuksessa (Kiili 2006) nostetaan esille osallisuutta koskevan tutkimuksen tärkeys. Sen avulla voidaan nostaa esiin kysymys lasten toimijuudesta sekä lapsen ja lapsiryhmän asemasta ja oikeuksista. Tämän lisäksi lasten osallisuutta tukevat konkreettiset käytännöt puuttuvat lähes kokonaan, ja tutkimuksien avulla näitä käytäntöjä olisi mahdollista luoda sekä kehittää.

Valmisteilla on myös uusi varhaiskasvatuslaki. Siinä tullaan määrittelemään varhaiskasvatuksen tehtävät ja tavoitteet. Tämän lisäksi siinä luodaan reunaehdot erilaisien julkisten varhaiskasvatustyöympäristöjen toiminnalle muun muassa ottamalla kantaa lapsiryhmiin, henkilöstön kelpoisuuksiin ja muihin toimintaa sääteleviin tekijöihin. (Alasuutari, Karila, Alila & Eskelinen 2014, 83.) Lakia valmistelevalle työryhmälle toimeksiannosta päivähoitossa olevia lapsia ja heidän vanhempiaan kuultiin vuodenvaihteessa 2013–2014 (emt., 6). Tutkimustulokset vahvistavat aikaisempia käsityk-

siä lasten kuulemisen merkityksestä. Päivähoitopäivä näyttäytyy lapsille ennen kaikkea toiminnan mahdollisuuksina tai rajoituksina (emt., 83.) Myös tästä näkökulmasta on perusteltua väittää, että tutkimusta lasten osallisuudesta, ja ennen kaikkea sen edistämismahdollisuuksista tarvitaan.

Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan lasten osallisuutta kasvattajien puheen kautta. Kasvattajilla tämän tutkimuksen viitekehyksessä tarkoitetaan lasten kanssa päiväkodissa toimivia varhaiskasvatuksen ammattilaisia eli lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Kasvattajien puhe on puolestaan tuotettu Varhaiskasvatuksen seudullisen tutkimus- ja kehittämissyhteistyöverkosto -nimisen hankkeen kontekstissa.

Varhaiskasvatuksen seudullinen tutkimus- ja kehittämissyhteistyöverkosto on Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön koordinoima hanke, jossa ovat mukana myös Tampereen seutukunnan kunnat. Hankkeen toiminnan tarkoituksena on pitkäaikainen tutkimus- ja kehittämistoiminta, jonka avulla tuetaan sekä Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämistä, sekä toimintaan osallistuvien kuntien varhaiskasvatustoimintaa. (Varhaiskasvatuksen seudullinen tutkimus- ja kehitysverkosto, <http://seutuvarha.wordpress.com/>.) Osana tätä hanketta syksyllä 2013 järjestettiin Mentorien jatkokoulutus, jossa teemana oli lasten osallisuus. Koulutuksen aikana kerätty ryhmäkeskustelu- ja haastatteluaineisto on tutkimukseni aineisto, jonka pohjalta selvitän millä tavoin aikuiset toiminnallaan mahdollistavat ja rajoittavat lasten osallisuutta päiväkodissa. Tässä tutkimuksessa mentorit ovat lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita kasvatusalan ammattilaisia, joiden yhtenä toimenkuvana on ohjata lastentarhanopettajaksi opiskelevia henkilöitä heidän työssäoppimisen jaksollaan.

Tutkimustulosten mukaan lasten osallisuuden toteutumisen lähtökohtana on kasvattajien toimiva työyhteisö. Toimiva työyhteisö pitää sisällään samanhenkisiä työntekijöitä, joilla on yhtenevät arvokäsitykset. Yleensä oma tiimi nähtiin toimivana, mutta työyhteisön laajetessa koskemaan koko päiväkotia tai useampia yksikköjä, työyhteisön toimivuus heikkeni huomattavasti. Tutkimustuloksista ilmeni, että kasvattaja voi sekä mahdollistaa että rajoittaa lasten osallisuutta kahden erityyppisen toiminnan kautta. Silloin kun kasvattaja mahdollistaa lasten osallisuutta, hänen toimintansa on joko lasta aktivoiva tai lasta huomioiva. Kasvattaja voi rajoittaa lasten osallisuutta lasta kontrolloivan tai lasta passivoivan toiminnan kautta. Nämä toiminnat ovat kuitenkin muuntuvia: sama kasvattaja voi toimia arjen eri tilanteissa erityyppisen lasten osallisuutta mahdollistavan tai rajoittavan toiminnan kautta. Lasten osallisuuden toteutumisen peruspilarit muodostavat työyhteisö ja kasvattajien toiminta, jotka parhaimmillaan pystyvät mahdollistamaan lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa erinomaisesti.

Tutkimuksen tulokset nostavat esille sen, miten moninainen ilmiö osallisuus on: kuinka pienet asiat lopulta vaikuttavat positiivisesti lapsen osallisuuteen, eikä aina välttämättä tarvita suuria ponnisteluja sen toteutumiseksi. Tuloksista ilmenee myös se, miten kasvattajien toiminta voi rajoittaa lasten osallisuutta, mutta toisaalta myös, miten toimintaa muuttamalla voi saada aikaan paljon positiivisia vaikutuksia. Se voi olla hyvinkin pieni askel kasvattajalle, mutta suuri koko lapsiryhmälle.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen osallisuutta aluksi teoreettisesta näkökulmasta; luvussa kaksi määrittelen osallisuuden käsitteenä, esittelen sitä kahden teoreettisen mallin avulla sekä luon katsauksen kahteen erilaiseen lapsikäsitukseen. Seuraavaksi tuon osallisuuden lähemmäksi päiväkodin viitekehystä; luvussa kolme tarkastelen osallisuutta puolestaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen ja institutionaalisen vallan näkökulmasta sekä esittelen tutkimuksia, joita on tehty lasten osallisuudesta päiväkodissa. Tämän jälkeen työssä edetään käsittelemään tutkimuksen tekoprosessia aina aineiston keruusta tutkimustuloksiin sekä pohdintaan. Luvussa neljä tuon täsmällisesti esiin tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset, esittelen tutkimusaineistoni ja selvitän tässä tutkimuksessa aineiston keruumuotona käytetyn ryhmäkeskustelun perusteita. Lisäksi selvitän temaattisen analyysin prosessin Braunin ja Clarcken (2006) mukaan ja käyn samalla läpi tämän tutkimuksen analyysivaiheet Braunin ja Clarcken mallia mukailleen. Luvuissa viisi ja kuusi esittelen yksityiskohtaisesti tutkimustuloksia, joiden yhteenvedon teen luvussa seitsemän. Luvussa kahdeksan pohdin tutkimusprosessia erilaisista näkökulmista.

2 OSALLISUUS MONINAISENA ILMIÖNÄ

Lasten osallisuus on viime vuosina yleistynyt niin käsitteenä kuin yhteiskunnallisessa keskustelussakin. Tämä näkyy muun muassa tutkimusten ja erilaisten hankkeiden jatkuvuutena. Muun muassa Venninen ja Leinonen (2013) ovat tehneet tieteellistä tutkimusta lasten osallisuudesta, Kaskela ja Kronqvist (2007) kirjoittavat Stakesin selvityksessä lasten osallisuuden merkityksestä ja Alasuutari ym. (2014) tuovat esiin Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä lasten kuulemisen tärkeyden.

Osallisuus käsitteenä voi saada erilaisia merkityksiä sen käyttöyhteyden mukaan. Yleisemmin osallisuuden käsitetään olevan aktiivista mukana oloa, mutta syvällisimmillään osallisuus on sitä, että ihmiset voivat tulla kuulluksi ja vaikuttaa. (Turja 2011, 46–47; Piironen 2007.) Päiväkodin kontekstissa lapsen osallisuuden määritelmä täyttyy, kun lapsi kokee kuuluvansa yhteisöön. Tämä kokemus syntyy silloin, kun lapsella on siellä oma paikkansa, hän tuntee olevansa tärkeä ja hän näkyy sekä kuuluu. (Kaskela & Kronqvist 2007, 19.)

2.1 Osallisuus käsitteenä

Osallisuuden käsitteen määrittely ei ole ongelmaton. Sen voi määrittellä todennäköisesti yhtä monella tapaa, kuin on määrittelijöitä. Jopa samaan ammattiryhmään kuuluvilla on hyvin monenlaisia käsityksiä osallisuudesta (esim. Stenvall & Seppälä 2008). Joskus puhutaan myös osallisuudesta ja osallistumisesta samassa merkityksessä, mikä ei Turjan (2010, 33) mukaan kuitenkaan ole sama asia. Myös omassa tutkimusaineistossani puhutaan joissain tapauksissa osallisuudesta ja osallistumisesta synonyymeinä. Osallisuus ei myöskään rajaudu koskemaan tiettyä ikäryhmää vaan sitä voidaan tarkastella useissa eri konteksteissa. Tässä tutkimuksessa käsitellään alle kouluikäisten lasten osallisuutta ja sen myötä myös kirjallisuus painottuu pääosin varhaiskasvatuksen kontekstiin.

Laajasti katsottuna ja kaiken ikäisiä koskevana osallisuus tarkoittaa yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista (Oranen 2007, 5). Osallisuudessa on Turjan (2010, 33) mukaan kyse oleellisesti siitä, että yksilöt voivat vaikuttaa siihen toimintaan johon he osallistuvat. Osallisuuden ja osallistumisen ero onkin nimenomaan vaikuttamisessa. Osallistuminen on toimintaa, joka voi tapahtua myös muiden ehdoilla, ja tällöin henkilö on mukana tilanteessa, joka on toisten ihmisten suunnittelemaa ja järjestämää (emt.).

Osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden käyttö samassa merkityksessä johtaa usein myös ajattelemaan, että osallisuus on aina aktiivista toimintaa. Lasten osallisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lasten täytyisi olla aina aktiivisia. Lapsi voi tuntea olevansa osallinen vaikka aikuisen silmissä osallisuuden konkreettisin ilmenemismuoto jäisi puuttumaan. (Stenvall & Seppälä 2008, 4.) Myös osallistumisesta kieltäytyminen voi olla yksi osallisuuden muoto (Oranen 2007, 5). Lapsella pitääkin olla oikeus paitsi osallistua, myös olla osallistumatta (Vornanen 2001, 37). Stenvallin ja Seppälän (2008, 4–5) mukaan osallisuus on muutakin kuin aktiivista tekemistä, mutta lapsi ei kuitenkaan jää oman onnensa nojaan. Lapsille keksitään tarvittaessa tekemistä ja toimintaa, mutta silti lasten ideoita kuunnellaan.

Venninen, Leinonen ja Ojala ovat saaneet tutkimuksissaan samanlaisia tuloksia lasten osallisuudesta: kasvattajien kuvausten ja jäsennysten mukaan lapsen osallisuuden osatekijät varhaiskasvatuksessa ovat osallistumisen ilo, tarpeiden täyttyminen, oppiminen aikuisen turvassa, omatoimisuus, valitsemisen kokemukset, vastuuseen kasvaminen sekä maailman yhteinen tulkitseminen (Venninen & Leinonen 2013; Venninen, Leinonen & Ojala 2010). Thomas (2002, 175–176) puolestaan kuvaa lasten osallisuuden rakentuvan kuudesta eri tekijästä, joissa lapsella on mahdollisuus valita oma osallistumisensa, saada tietoa tilanteesta, vaikuttaa päätöksentekoprosessiin, ilmaista näkemyksensä ja ajatuksensa, saada tukea ja apua osallistumiseen sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin oman ikätasonsa mukaan. Thomasin mallia ei ole kehitetty erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstiin, mutta soveltuu hyvin yhdeksi tarkastelukulmaksi myös varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuuden kannalta.

Tutkijat painottavat myös tunteen merkitystä osallisuudessa. Karlsson (2005) kirjoittaa osallisuuden olevan myös tunne yksilössä. Ihmisen täytyy kokea olevansa osallinen. Lapsen sisäinen kokemus suhteessa ympäröivään maailmaan luo pohjan osallisuuden tunteelle. Tällöin lapsi tuntee olevansa tärkeä ja huomioitu arjen toiminnassa. Kun lapsella on mahdollisuus toimia ja ilmaista itseään ikätasolleen sopivalla tavalla omassa arjen ympäristössään, hän kokee osallisuutta. Osallisuus on siten myös hyvin yhteisöllistä ja vastavuoroista. (emt., 8–9.) Se on yhteisöllistä vertaiskulttuuria, jossa yksilöllä on tunne yhteisöön kuulumisesta ja jossa hän on mukana luomassa päiväkotia ja sen toimintakäytäntöjä sekä oppimisen polkuja (Stenvall & Seppälä 2008, 38).

Osallisuudessa on siis kyse myös ryhmästä ja yksilöiden toimimisesta ryhmän jäsenenä. Yksilön kokemus osallisuudesta tai osattomuudesta ei voi syntyä ilman ryhmää, koska yksin ei voi olla osallinen. Lapsi tuntee olevansa osallinen, kun hän kokee, että hänen ryhmällään ja hänen ryhmään kuulumisellaan on merkitystä. Osallisuuden tunne syntyy näin ollen aina vuorovaikutuksissa toisiin,

mutta siihen ei välttämättä tarvita sanallista kommunikaatiota. (Piiroinen 2007, 7; Uusitalo & Laakso 2005, 44.) Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimuksen mukaan yhteisöllinen näkökulma osallisuuteen, johon liittyisi lasten ja aikuisten tasavertaista neuvottelua, puuttui usein varhaiskasvattajien keskuudessa. Tämänkaltainen osallisuus voisi kuitenkin yksinkertaisimmillaan koskea esimerkiksi yhteisten leikkien ja leikkipaikkojen tai muiden lapsille ominaisten toimintojen suunnittelua tai organisointia. Lisäksi toimintaa koskevista säännöistä sopiminen, erilaisten tarpeiden, epäkohtien, hyviksi koettujen asioiden ja kiinnostusten kohteiden kartoittaminen, ympäristön parantamisen suunnittelu, tavaroiden hankkiminen yhteiseen käyttöön sekä yhteisten projektien suunnittelu voivat olla asioita, joihin lapset voivat päiväkodissa osallistua yhdessä aikuisten kanssa (Turja 2010, 36.)

Turjan (2011, 47) mukaan osallisuudesta puhuttaessa käytetään myös paljon sanaa ”osallistaminen”. Tällä tarkoitetaan sitä, että aikuiset suuntaavat lapsiin sellaisia toimenpiteitä, joilla heidät yritetään saada osallisiksi. Osallisuuden perustuessa kuitenkin vapaaehtoisuuteen ja aitoon dialogiseen sekä tasavertaiseen suhteeseen ihmisten kesken, osallistamisessa lapsi asettuu sen sijaan toimenpiteiden passiiviseksi kohteeksi eikä vapaasta tahdostaan toimivaksi subjektiksi. Lempeämpi sanamuoto osallistamisen sijaan olisikin esimerkiksi osallisuuden mahdollistaminen.

Näiden osallisuutta koskevien määrittelyjen perusteella käsittän itse osallisuuden tarkoittavan yhteisössä toimimista ja siinä vaikuttamista. Osallisuus on myös vapaaehtoisuuteen perustuvaa eli se ei tarkoita vain aktiivista osallistumista, vaan se voi olla myös esimerkiksi toiminnan tarkkailua. Osallisuus käsittää myös kuulluksi tulemisen ja tarvittaessa avun saamisen osallisuuden mahdollistumiseksi. Ennen kaikkea osallisuus on tunne yksilössä ja tietoisuutta omasta osallisuudestaan: lapsi kokee olevansa tärkeä ja huomioitu ja että hänen toiminnallaan on merkitystä ja sitä arvostetaan. Toteutuakseen osallisuuden on ilmentävä lapsen arjessa päivittäin (Nyland 2009, 27).

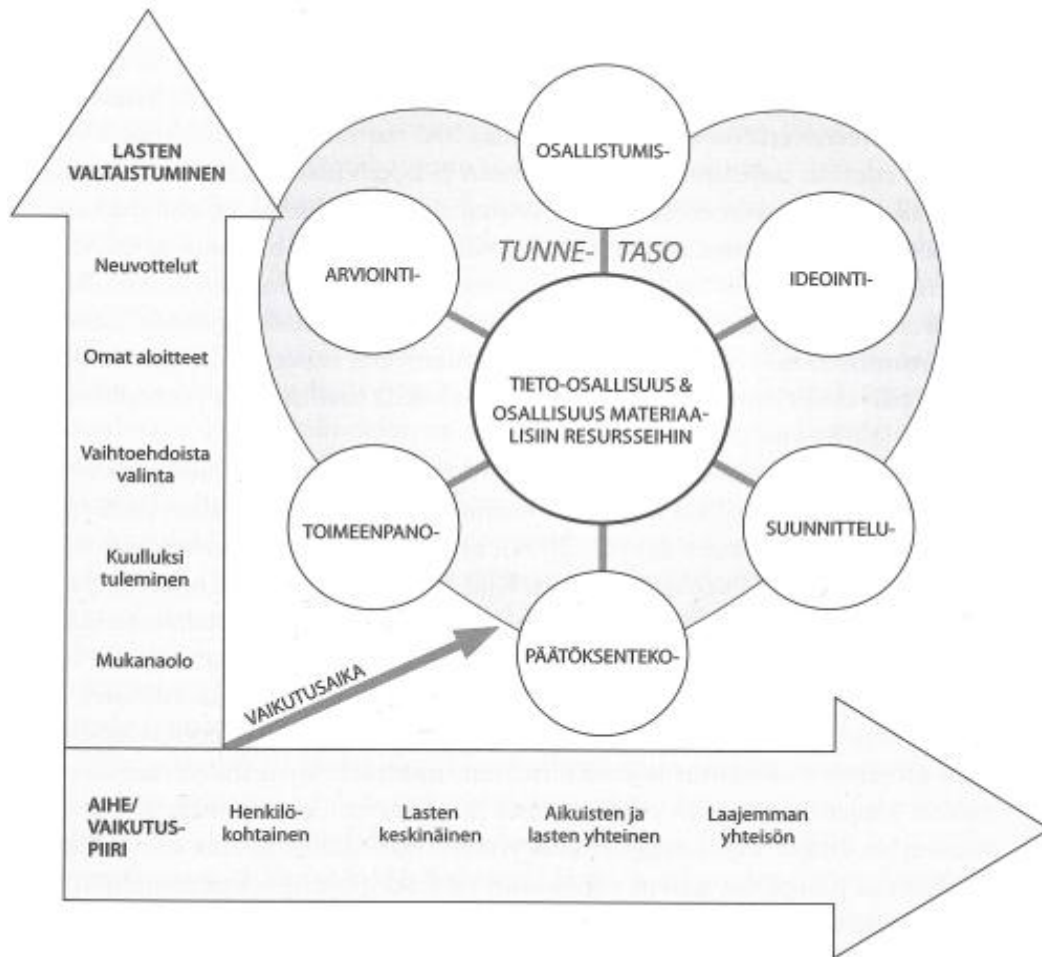
2.2 Lasten osallisuus mallien avulla kuvattuna

Lasten osallisuuden kuvaamiseen on kehitelty useita erilaisia malleja (esim. Shier 2001; Thomas 2002). Esittelen seuraavaksi tarkemmin Leena Turjan (2011) mallin lasten osallisuuden moniulotteisuudesta sekä Roger Hartin (1992) mallin lasten osallisuuden portaista. Turjan malli fokuoittuu erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstiin ja Hartin malli tarkastelee lasten osallisuutta enemmän aikuisen vallankäytön näkökulmasta. Molemmat mallit jäsentävät ja kuvaavat kasvattajan osuutta

suhteessa lasten osallisuuteen. Pohdintaa tästä näkökulmasta esiintyy kasvattajien puheessa myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Lasten osallisuuden moniulotteisuus

Turja (2011) on muodostanut lasten osallisuuden moniulotteisuutta kuvaavan mallin, joka kokoaa yhteen erilaisia näkökulmia, joista käsin lasten osallisuutta voidaan tarkastella käytännön varhaiskasvatustyössä. Malli muodostuu neljästä ulottuvuudesta, joita ovat lasten valtaistuminen, osallisuuden aihe/ vaikutuspiiri, osallisuuden vaikutusaika sekä osallisuuden tunnetaso.



KUVIO 1. Lasten osallisuuden moniulotteisuus (Turja 2011).

Ensimmäinen osallisuuden ulottuvuus käsittää lasten valtaistumisen asteen. Tässä osallisuutta tarkastellaan aikuisen ja lasten välisenä valtasuhteena. Valtasuhteen vaihtelua ja siitä määräytyvää

osallisuuden tasoa on kuvattu eri tutkijoiden taholta erilaisilla porrasmalleilla (esim. Arnstein 1969; Hart 1992; Horelli 1994). Turja käyttää tämän ulottuvuuden tarkasteluun nimenomaan Hartin (1992) osallisuuden portaita, jotka ovat myös tässä tutkimuksessa tuonnempana täsmällisemmän esittelyn kohteena. Turja nostaa Hartin mallista oleellisimpana esiin sen, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa toiminnasta ja ympäristöstä, johon he osallistuvat ja missä määrin lapsilla on itsellään mahdollisuus vaikuttaa tähän toimintaan ja määrittellä osallisuuttaan siinä. Mitä enemmän lapsilla on tietoa toiminnan taustoista ja mitä enemmän he voivat olla esimerkiksi päättämässä toiminnasta, sitä enemmän he valtaistuvat ja sitä korkeammalle osallisuuden portailla noustaan. (Turja 2011, 49.)

Myös Oranen (2007, 5) kirjoittaa, että lasten ja nuorten osalta tarkastelussa on usein suhde aikuisiin ja aikuisten käyttämään valtaan ja osallisuutta tarkastellaan sen funktiona. Mitä enemmän lapset ja nuoret ovat mukana päätöksen teossa, sitä enemmän heidän ajatellaan olevan osallisia näitä päätöksiä koskevassa toiminnassa. Pienten lasten osallisuus alkaa mukanaolosta ja vaihtoehtoista valitsemisesta, josta edetään vähitellen myös laajempaan vaikuttamiseen (Turja 2011, 50). Lasten valtaistumisen taso ei kuitenkaan ole tilanteesta riippumaton, vaan se voi vaihdella tilanteesta toiseen (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003).

Toisen osallisuuden ulottuvuuden muodostaa osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri. Toisin sanoen keitä kaikkia se tilanne, toiminta tai asia koskee, johon osallistutaan ja jossa vaikutetaan. (Turja 2011, 59.) Sillä, miten laajaa ihmisryhmää käsiteltävä asia koskee, on vaikutusta lasten osallisuuteen. Helppointa lasten on päästä vaikuttamaan henkilökohtaisiin asioihinsa, kuten syömiseen ja leikkimiseen (Turja 2010, 41; Turja 2011, 50). Lasten aloitteisuus sallitaan myös vapaan leikin tilanteissa, mutta harvemmin lapsia otetaan mukaan aikuisten ja lasten yhteisistä asioista neuvottelemiseen ja päättämiseen. Aikuisten tulisikin oppia tarjoamaan lapsille tilaisuuksia myös laajempaan yhteisölliseen vaikuttamiseen. (Turja 2010, 42; Turja 2011, 50; Puroila 2003, 17.)

Kolmas ulottuvuus Turjan mallissa on ajallinen ulottuvuus. Toiminta, joka liittyy osallisuuteen voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista ja vaikutukseltaan kertaluonteista tai kauaskantoista. Lapsen on helpompi päästä vaikuttamaan kertaluonteiseen toimintaan, esimerkiksi retkeen. Pysyvämmät asiat, kuten ympäristön muokkaus tai ryhmän sääntöjä koskevien sääntöjen laadintaan, ovat puolestaan asioita, joihin lapsen vaikutusmahdollisuudet ovat pienemmät. (Turja 2011, 50.) Puroila (2003, 19) tuo tutkimuksensa tuloksissa esiin, että hänen havainnoimissaan päiväkodeissa lasten aloitteista syntyviä projekteja kehiteltiin yhdessä aikuisten kanssa pidemmälläkin aikavälillä. Tässä yhteydessä toiminta oli siis pitkäkestoista ja vaikutukseltaan kauaskantoista, koska lapset pääsivät vaikuttamaan myös toimintaympäristön rakentamiseen yhteistyössä aikuisten kanssa.

Neljäs ulottuvuus tarkastelee osallisuutta tunnetason kautta, jossa lasten osallisuus konkretisoituu toimintaprosesseissa ja osallisuudentunteessa. Päiväkodin toiminnan suunnittelua ja ideointia tapahtuu paitsi päivittäin myös pitkällä aikavälillä. Tähän toimintaan sisältyy päätöksentekoa ja arviointia. Turjan mallissa näistä puhutaan ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, arviointi- sekä osallistumisosallisuutena. Joillekin lapsille osallistuminen valmiiksi järjestettyyn toimintaan on tärkeää, mutta yhtä lailla lapsille tulee antaa mahdollisuus esittää myös omia ideoitaan ja olla mukana toiminnan ja tilojen suunnittelussa sekä arvioimassa toimintaa ja toimintaympäristöä. (Turja 2011, 51.) Jokainen lapsi osaa lisäksi tehdä aloitteita ainakin ilmeinä ja eleinä, ja nämä aloitteet aikuisen tulisi tulkita oikein tai ainakin reagoida niihin (Turja 2010, 42). Puroilan (2003, 18) mukaan varhaiskasvattajat saattavat kuitenkin torjua lasten taholta tulevia aloitteita tietoisestikin.

Lasten mahdollisuudet toimintaprosessien eri vaiheisiin osallistumisesta riippuvat lasten tietoisuudesta ja osallisuudesta materiaalisin resursseihin. Voidakseen ideoida, suunnitella ja päättää asioista, lasten on saatava riittävästi tietoa yhteisönsä asioista, omasta roolistaan siinä sekä muista toimintamahdollisuuksista. (Turja 2011, 51.) Aikuisten tehtävänä onkin antaa tietoa sellaisessa muodossa, että lapset pystyvät sitä ymmärtämään ja käsittelemään (Piironen 2007, 8). Materiaalisilla resursseilla Turja (emt.) puolestaan tarkoittaa toiminnassa tarvittavia päiväkodin tiloja ja välineitä. Näihin lapsilla on usein rajattu pääsy tai heidän toimintansa tilassa on säädelty etukäteen. Myös erilaisten lelujen ja välineiden saaminen saattaa olla lapsille vaikeaa esimerkiksi siksi, että ne ovat lukkojen takana tai lasten ulottumattomissa. Lasten pääsy yhteisiin materiaaliin voimavaroihin mahdollistaa kuitenkin paljon muuta toimintaa ja tiedon saantia, joten se on osallisuuden kannalta merkittävää (Turja 2010, 43).

Nämä edellä mainitut kokemukset toiminnasta herättävät lapsessa tunteen omasta osallisuudestaan. Toiminta koetaan merkittäväksi vain tunne-elämysten kautta, joten lasten tunne siitä, että he ovat merkityksellisiä yhteisössään, heitä kuullaan ja ovat vaikuttamassa, on merkityksellistä osallisuuden toteutumisen kannalta. Vaikka osallisuus muodostuu hyvin yksilöllisesti, perustana voidaan kuitenkin pitää lasten kokemusta siitä, että he ovat dialogisessa, aidossa ja sensitiivisessä, vuorovaikutuksessa muiden, etenkin aikuisten kanssa. (Turja 2010, 43; Turja 2011, 52.)

Lasten osallisuuden portaat

Sherry R. Arnstein vuonna 1969 kehittämät osallisuuden portaat, joiden avulla pyrittiin määrittelemään kansalaisten ja julkisen organisaation välistä valtasuhdetta, luovat pohjan Roger Hartin (1992)

kehittämälle mallille lasten osallisuuden portaista (Flöjt 2000, 1; Turja 2010, 34). Tikapuut kuvaavat lasten aloitteellisuuden ja yhteistyön astetta heidän toimiessaan yhdessä aikuisten kanssa (Flöjt 2000, 3). Tikapuut rakentuvat kahdeksasta askelmasta, joiden kolmella alimmilla askelmilla lasten osallisuus on olematonta tai vähäistä. Mitä korkeammalle portailla noustaan, sitä enemmän lasten osallisuus kasvaa. Lasten osallisuus ei ole aina kuitenkaan aktiivista, eikä lasten tarvitse toimia koko ajan portaiden ylimmillä tasoilla, vaan aktiivisuus vaihtelee lapsen mielenkiinnon mukaan. (Hart 1997, 42; 57.) Hotanen, Oranen ja Pösö (2009, 119) esittävät, että Hartin porrasmallia voisi kritisoida siitä, että se ei huomioi osallistujien subjektiivisten kokemusten merkityksiä osallisuudessa. Porrasmallissa sen sijaan oletetaan osallisuuden lisääntyvän automaattisesti, kun valta ja vaikutusmahdollisuudetkin lisääntyvät. Tämän lisäksi Hotanen ym. (emt.) tuovat esiin, että aikuisen rooli näyttäytyy vain osallisuutta avaavana tai rajoittavana. Yksinkertainen porras-metafora auttaa kuitenkin aikuisia pohtimaan, kuinka he voisivat olla edistämässä ja tukemassa lasten osallisuutta niin, että lasten halujen ja taitojen ääri-laidat saavutetaan (Flöjt 2000, 3).



KUVIO 2. Lasten osallisuuden portaat Hartin (1992) mukaan (suomennos Leena Turja 2010).

Taso yksi (*manipulation*) kuvastaa aikuisten toimintaa, jossa manipuloidaan lasten ajattelua ja sanomisia. Tällä tasolla lapset tekevät tai sanovat sitä, mitä aikuiset ehdottavat, mutta heillä ei ole todellista käsitystä toiminnan tavoitteista. Toisaalta lapsilta saatetaan myös kysyä toimintaan ideoita, joita aikuiset käyttävätkin, mutta lapsille ei kuitenkaan kerrota, mikä heidän vaikutuksensa oli

toiminnan lopputulokseen. Toisin sanoen, lapsia kuullaan, mutta he eivät saa palautetta toiminnastaan. Aikuiset saattavat esimerkiksi napata vaivihkaa lapsilta ajatuksia oman toiminnasuunnittelunsa pohjaksi. (Hart 1992, 9; Shier 2001, 109; Turja 2010, 35; 2011, 45.)

Tasolla kaksi (*decoration*) luodaan tunnelmaa lasten osallistumisella. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset osallistuvat aikuisten järjestämään toimintaan esittämällä erilaisia ohjelmanumeroita, mutta heillä ei ole varsinaista käsitystä toiminnan tarkoituksesta eikä heillä ole ollut juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa järjestetyn toiminnan sisältöön. (Hart 1992, 9; Shier 2001, 109; Turja 2010, 35.) Esimerkiksi päiväkodissa järjestetyt juhlat, kevät- tai joulujuhlat ovat usein tason kaksi toimintaa. Joskus lapset joutuvat osallistumaan tämän kaltaiseen toimintaan vastoin tahtoaan.

Kolmannella tasolla (*tokenism*) lapsia kuullaan muodollisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsilta kysytään mielipidettä asiasta, mutta todellisuudessa heillä on vain vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia valinnan varaa aiheesta. Lapsilta puuttuu lisäksi vaihtoehdot ilmaista näkemyksiään asioista, joista heiltä odotetaan mielipiteitä. Lapset saattavat esimerkiksi saada ehdottaa yhteisissä koontumisissa leikkejä tai lauluja, mutta jos lapsen ehdotus ei sovi aikuisen määrittämään teemaan, jää lapsen ehdotus toteuttamatta. (Hart 1992, 9; Shier 2001, 109, Turja 2010, 35; 2011, 45.) Käsitäisin tälle tasolle kuuluvan lisäksi aikuisten esittämät kysymykset, joihin lapsella ei ole muuta vastausvaihtoehtoa kuin myöntyminen. Näitä kysymyksiä ovat esimerkiksi ulkoiluun, pukeutumiseen ja ruokailuun liittyvät: mennäänkö syömään? Aletaanko pukea? Lähdetäänkö ulos? Aikuinen on kuitenkin luonut jo aikataulun edellä esitettyjen asioiden toteutumiseksi, jolloin lapsella ei todellisuudessa ole edes mahdollisuutta kieltäytyä.

Neljänneltä tasolta eteenpäin lasten osallisuus alkaa vaiheittain kasvaa ja heidän mielipiteensä otetaan enenevässä määrin huomioon. Neljäs taso (*assigned but informed*) pitää sisällään lasten kuulemisen aikuisten ehdoilla. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuiset päättävät, mitä tehdään, mutta lapset saavat osallistua toimintaan omien mieltymysten mukaan. Lapset ymmärtävät mistä toiminnassa on kyse, ja aikuiset kunnioittavat heidän näkemyksiään. (Shier 2001, 109; Turja 2010, 35.)

Viidennellä tasolla (*consulted and informed*) lapset ovat konsultteja aikuisten projekteissa. Tällä tasolla lasten mielipiteet huomioidaan jo käytännössä. Toiminta on suunniteltu edelleen aikuisen taholta, mutta lasten kanssa neuvotellaan asioista. Lapsilla on myös täysi ymmärrys toiminnan vaiheista. Kuudennella tasolla (*adult-initiated, shared decisions with children*) lapset pääsevät osalliseksi päätöksentekoon yhdessä aikuisten kanssa. Alkuperäinen idea toimintaan on tullut edelleen aikuiselta, mutta lapset ovat osallisia jokaisella toiminnan osa-alueella suunnittelemassa ja toteut-

tamassa. Lasten mielipiteitä paitsi kuunnellaan, he ovat mukana myös päätöksenteossa. (Shier 2001, 109; Turja 2010, 35.)

Seitsemännellä tasolla (*child-initiated and directed*) idea toimintaan lähtee lasten aloituksesta. Lapset päättävät toiminnan toteutuksesta alusta loppuun. Aikuiset ovat saatavilla tarvittaessa, mutta eivät ota päävastuuta toiminnasta. Kahdeksannella tasolla (*child-initiated, shared decisions with adults*) lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuus on parhaimmillaan. Tällöin toiminnan ideat ovat lähtöisin lapsilta, mutta toiminta on lasten ja aikuisten keskinäistä yhteistoiminnallisuutta ja dialogisuutta. (Shier 2001, 109; Turja 2010, 35.)

Analyysin aikana havaitsin, että kasvattajat käsittelivät runsaasti omaa toimintaansa kuvatessaan lasten osallisuutta. Koska edellä esitetyt mallit kuvaavat kasvattajan osuutta nimenomaan suhteessa lasten osallisuuteen ja sitä, kuinka moninainen ilmiö osallisuus on, tarkastelen tutkimustuloksia suhteessa näihin malleihin vielä myöhemmin tutkimuksen pohdinnassa.

2.3 Lapsikäsitteet osallisuuden taustalla

Lapsuus ja käsitteet lapsesta ovat muuttuneet yhteiskunnassamme. Muuttuvat aika- ja kulttuurisidonnaiset käsitteet juurtuvat vähitellen aikuisten mieliin syrjäyttäen entiset käsitteet ja puheta- vat. Lapsuudentutkimuksessa kiinnitetään nykyään huomiota lapseen yhteiskunnallisena subjektina sekä lapsen ja lapsuuden näkyväksi tulemiseen. Vaikka aikuisten käsitteet ja puheen muuttuminen ei muuta lasten perusolemusta, se muuttaa vähitellen aikuisten suhtautumista lapsiin. (Eskelinen & Kinnunen 2001, 14; Kalliala 2008, 12.)

Sanaan lapsi liittyy monenlaisia käsitteitä ja tunteita. Käsitteet lapsista ovat osa ihmiskäsitystä. (Karlsson 2000, 35–35; Rautio 2005, 9) Se, miten aikuinen käsittää lapsen ja lapsuuden vaikuttavat hänen toimintaansa ja vuorovaikutukseensa lasten kanssa (Karlsson 2000, 30; Kalliala 2008, 12). Omaksuttu lapsikäsite vaikuttaa merkittävästi myös ammattikäsitteiden muodostumiseen ja päin- vastoin. Nämä kulttuuriset konstruktiot vaikuttavat puolestaan myös siihen, miten instituutiot toi- mivat. Erilaiset kulttuuriset käsitteet lapsista saattavat johtaa hyvinkin erilaisiin käytännönratkai- suihin esimerkiksi päiväkodin arjen toiminnassa. (Karlsson 2000, 69.)

Lapsikäsitteiden kuvauksissa on erotettavissa kaksi perusnäkemystä, joiden voisi kuvata olevan lä- hes toistensa ääripäinä. Perinteisempi tapa tarkastella lasta perustuu käsitteeseen, jossa lasta tarkas-

tellaan suhteessa aikuiseen ja lapsi nähdään keskeneräisenä. Nykyaikaisempi lapsikäsitys korostaa puolestaan lapsen olevan yksilöllinen subjekti ja toimija, jota tulee kunnioittaa ja arvostaa. (Strandell 1995, 8–9.)

Keskeneräinen lapsi

Useissa lapsuudentutkimuksissa kritisoidaan kehityspsykologista käsitystä lapsesta tulevana (becoming child) tai keskeneräisenä. Tällöin lapsen katsotaan olevan kehittymässä kohti aikuisuutta, jolloin hänellä ei ole myöskään aikuisen taitoja ja ominaisuuksia. (Kampmann 2004, 19; Uprichard 2008, 304.) Hän on tulevaisuuden aikuinen, ei omassa kehitysvaiheessaan oleva täydellinen yksilö. (Kronqvist 2011, 17.) Karlsson (2008, 38) viittaa tutkimuksessaan Piaget’hen, jonka mukaan alle seitsemänvuotias lapsi ei kykene perustelemaan omia toteamuksiaan, eikä neljän–seitsemän vuoden ikäinen lapsi osaa määritellä käyttämiään käsitteitä. Myös Kallialan (2008, 13) tutkimuksessa tuodaan esiin, että yhteistä sekä Piaget’n, Locken ja Rousseau’n lapsikäsitteille on lapsen näkeminen köyhänä, heikkona ja passiivisena, kyvyttömänä ja kehittymättömänä sekä riippuvaisena ja eristettynä. Aikuisen tehtävänä on tällöin suojella lasta ulkomaailmalta, joka on väkivaltainen, kaupallinen, lasta tukahduttava ja riistävä. Turjan (2010, 31) mukaan lapsuuden sosiologit kritisoivat kasvatustieteilijöiden ja kehityspsykologien lukkiutunutta näkemystä lapsesta osaamattomana ja vasta kehittymässä olevana tulevaisuuden ihmisenä.

Useimmiten myös kasvatus- ja opetustapahtumat perustuvat käsitykseen, jossa lapsi nähdään puutteellisena ja ei-valmiina toiminnan kohteena. Karlsson (2005, 37) puhuu vaikuttamaan pyrkivästä toimintatavasta, jolloin aikuinen pyrkii ensisijaisesti muuttamaan tai kehittämään lasta, lapsen mielipiteitä tai toimintatapaa sellaiseksi, jota aikuinen pitää tärkeänä. Tällöin lapsen oma tiedon tuottamisen sisältö ja tapa jäävät toissijaiseksi. Aikuinen arvioi lasta jatkuvasti ja keskittyy lapsen puutteisiin tai siihen, mitä lapsi ei osaa. Tämä lähtökohta vaikuttaa siihen, mitä asioita aikuinen tarkkailee ja miten hän näkee lapsen. (emt.)

Silloin, kun lapsi käsitetään passiivisena tiedon vastaanottajana ja aikuinen aktiivisena, tietyt tavoitteet toteuttavana tiedon siirtäjänä, puhutaan behaviorismista (Karlsson 2000, 43). Behaviorismi näkyy varhaiskasvatuksen arjessa toimintatuokiopainotteisena toiminnan suunnittelussa, missä aiheiden valinta tapahtuu pääosin aikuisjohtoisesti. Lasten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen on aiheiden valinnassa vähäistä. Aikuinen motivoi ja antaa virikkeitä lapsille, joiden tehtäväksi jää harjoittelemisen ja suunnitelmien toteuttaminen. Oleellisinta on, että lapset toimivat aikuisen odot-

tamalla tavalla. Kun aikuisen tarkkaavaisuus suuntautuu suunnitelman eri vaiheiden läpiviemiseen, lasten esittämät ajatukset jäävät helposti huomaamatta. Lasten näkökulmista syntyneet merkitykset ja heidän oppimisprosessinsa jäävät näkymättömiin, kun toiminnan suunnittelun funktiona on lähtökohtaisesti helpottaa aikuisten arkea. (Karlsson 2000, 43; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 35; Riihelä 1996, 173–174.)

Näkemykset lapsesta keskeneräisenä ja lapsuudesta vaiheena aikuisuuteen valmistautumisena ovat kuitenkin vuosien saatossa vähentyneet. Uudenlaisten lapsuudentutkimusten myötä näkemykset lapsen kehityksestä ja lapsuuden olemuksesta ovat saaneet ja tulevat edelleen saamaan uusia puolia (Rautio 2005, 7.)

Kompetentti lapsi

Lapsitutkimuksen nykyinen fokus keskittyy tarkastelemaan lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä, jossa keskiössä ovat lapsen subjektiivisuus, aktiivinen toimijuus sekä lapsen ja lapsuuden näkyväksi tekeminen (Eskelinen & Kinnunen 2001, 14–15; Forsberg, Ritala-Koskinen & Törrönen 2006, 8). Karimäki (2008, 3) tuokin esiin, että nykyisen käsityksen mukaan lapset ovat oman arkensa parhaita asiantuntijoita.

Tämän käsityksen mukaan lapsi nähdään osaavana ja kompetenttina. Tässä näkemyksessä korostetaan jo lapsen olemassa olevia taitoja sekä nähdä lapsi rikkaana, täynnä mahdollisuuksia ja innokkaana tuottamaan uutta tietoa (Karlsson 2000, 41; Kalliala 2008, 13). Tämä lapsuuden sosiologian uusi paradigma kuvaa lapsen vahvana, joka ei kysy eikä tarvitse lupaa oppimiselleen aikuiselta (Kalliala 2008, 14). Puhe kompetentista lapsesta näyttäisi olevan hallitseva lapsuuden kuvaus vuosituhannen vaihteen molemmiin puolin käydyssä sosiologisessa keskustelussa (Onnismaa 2010, 44). Myös varhaiskasvatuksen kentällä käsitys lapsista aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina on ottanut enemmän jalansijaa. Kritiikkiä tämä näkemys saa puolestaan siitä, että lapsi halutaan nähdä liiaksi-kin aikuisten kaltaisina, itsenäisinä ja sinnikkäinä. Kriitikoiden mielestä näkemys korostaa lapsen aikuismaisia piirteitä. (Turja 2010, 31; 43.)

Kun lasten puutteiden sijaan alettiin keskittyä siihen, mitä lapsi jo osaa, pikkulapsia koskevaan tutkimukseen tuli käänteentekevä muutos. Esimerkiksi pieni vauva tunnistaa jo kasvot ja hänellä on synnynnäinen taipumus valita, mitä hän haluaa katsoa. Vastasyntyneellä on valtava aivokapasiteetti ja lapsella on valtava oppimisen kyky. (Karlsson 2000, 41.) Ratkaiseva merkitys lapsen oppimisen kehittymisen kannalta onkin siinä, antavatko aikuiset lapsille kylliksi vastuuta. Mikäli lapset saavat

vastuuta ja tarvittaessa myös ohjausta, lapset osoittautuvat pätevimmiksi kuin aikuiset ovat osanneet odottaa. (Onnismaa 2010, 45.)

Ellegaardin (2004, 178) mukaan käsitys kompetentista lapsesta toteutuu, jos lasten ymmärretään osallistuvan sosiaalisen totuuden muovaamiseen eikä olevan vain aikuisen harjoittaman sosialisointi kohteena. Lisäksi lasten nähdään olevan tasa-arvoisia ja -veroisia aikuisten kanssa, lasten katsotaan olevan ihmisinä tässä ja nyt, ei vain tulevana aikuisena. Lapsi on nähtävä siinä hetkessä kompetenttina, ei vasta jonain aikuisen täyttä kompetenssia kohti kehittymässä olevana.

Kalliala (2008) nostaa kompetentista lapsesta puhuttaessa esiin kuitenkin näkökulman siitä, että aikuisen ja lapsen välisen suhteen symmetriaan törmätään aina, kun keskustellaan lapsen olemuksesta. Lapset eivät voi ottaa vastuuta omasta kehityksestään vaikka he voivatkin vaikuttaa toimintaympäristöönsä jonkin verran. Sen sijaan, että lapset mielletäisiin suoraan keskeneräisiksi tai kompetenteiksi, olisi kysyttävä, onko lapsi loppujen lopuksi kuitenkin tarvitseva lapsi, joka on oikeutettu aikuisen suojaan ja hoivaan. Suomessa julkinen keskustelu antaa ymmärtää, että nämä kaksi käsitystä on vaikea yhdistää. Kalliala kuitenkin korostaa, että lapsi olisi nähtävä sekä kompetenttina että tarvitsevana (emt., 16–17.)

Myös Uprichard (2008, 303–304) esittää, että näiden kahden edellä esitetyn lapsikäsitteiden vastakkainasettelun sijaan niitä olisi tarkoituksenmukaisempaa tarkastella toisiaan tukevinä käsitteinä ja vuorovaikutuksessa suhteessa toisiinsa. Lapsi tulisi nähdä arvokkaana sekä nykyhetkessä että tulevaisuuden lapsena.

Tutkimukseni aineistossa edellä esitetyt lapsikäsitteet heijastuivat kasvattajien puheessa sekä suorasti että epäsuorasti. Puheessa korostui vahvasti kasvattajien käsitys lapsesta kompetenttina. Tarkastelen kasvattajien puheesta tulkittavia käsityksiä lapsesta ja lapsuudesta suhteessa tämän tutkimuksen tuloksiin vielä myöhemmin pohdinnassa.

3 OSALLISUUDEN KONTEKSTINA PÄIVÄKOTI

Voidakseen olla aidosti osallisia ja aktiivisia toimijoita, tarvitaan tietoa lasten näkökulmista ja ajatuksista. Pekki ja Tamminen (2002, 33–34) tuovatkin selvityksessään esiin, että päiväkodin työntekijöiden mukaan lasten mielipiteiden kuuleminen, heidän kanssaan yhdessä pohdiskelu, keskustelu ja ennen kaikkea lasten ajatusten arvostaminen, on aikuisen keskeisiä tehtäviä lasten osallisuuden toteutumisen näkökulmasta. Vastaajien mukaan lasten kuuleminen pienissä arkipäivän tilanteissa on yksi osallisuuden parhaista puolista, ja toteutuessaan se herättää kasvattajissa onnistumisen kokemuksia.

Oppiminen ja kasvu mahdollistuvat silloin, kun lapsi on aktiivinen kyselijä ja leikittelijä ja kun hän toimii yhdessä muiden kanssa. Myös erilaiset asiakirjat vaativat näkemään lapsen aktiivisena toimijana. Tutkimuksissa (mm. Puroila 2002) on kuitenkin ilmennyt, että lapsella on yleensä passiivinen osa toiminnassa, jota aikuinen ohjaa ja määrittää. Karlssonin (2005, 25–26) mukaan lapsella on vain harvoin mahdollisuus vaikuttaa kasvatukseen ja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Lasten osallisuutta mahdollistava toiminta noudattaa kuitenkin paitsi yhteiskunnallisia sopimuksiamme ja arvojamme, myös varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen linjauksia (Turja 2011, 52).

3.1 Osallisuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Lasten näkökulman tavoittaminen ja heidän osallisuutensa näkyvät erilaisissa sopimusteksteissä ja opetussuunnitelmaohjauksessa. Ne voidaan nähdä yhtenä yhteiskunnassamme vallitsevana arvona. Turjan mukaan perustavanlaatuisena lähtökohtana osallisuudelle voidaan pitää YK:n Lapsen oikeuksien sopimusta (Turja 2010, 30), joka puolestaan tuo arvopohjan myös suomalaiselle varhaiskasvatukselle ja tämän myötä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä toimipaikkojen omiin varhaiskasvatus- ja toimintasuunnitelmiin.

Erityisesti YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa korostetaan lasten osallisuutta, joka tässä yhteydessä ymmärretään lapsen oikeudeksi olla päättämässä häntä koskevissa asioissa (esim. Eskelinen & Kinnunen 2001, 14). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa on määritelty eri valtioiden hyväksymät lapsen oikeudet, jotka ovat luonteeltaan sekä poliittisia, sosiaalisia ja taloudellisia että humanitaarisia. Kantava ja tärkein teema sopimuksessa on lapsen ihmisarvo, joka perusarvona yhdistää

jokaista sopimuksessa mainittua periaatetta ja lapsen oikeutta. (Araneva 2001, 100.) Sopimuksen neljä yleistä periaatetta ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemysten kunnioittaminen (Lasten oikeuksien yleissopimus 1989).

Lapsen oikeuksien sopimuksen artiklan 12 mukaan jokaisella *lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti*. Artiklan 13 mukaan *lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä, kunhan ne eivät loukkaa muiden oikeuksia*. Tämä oikeus sisältää myös vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaista tietoa ja ajatuksia lapsen vapaasti valitsemassa muodossa. Artiklassa 17 puolestaan esitetään, että *lapsella on oikeus saada tietoa tiedotusvälineiltä*. Lasta tulee kuitenkin suojella hänen hyvinvointinsa kannalta vahingolliselta aineistolta. (Lasten oikeuksien yleissopimus 1989.)

Nämä edellä mainitut artiklat antavat perustan myös Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmalta (2005), jonka arvopohjana mainitaan *syrjintäkielto ja lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioon ottaminen*. Tämän lisäksi Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman yhtenä tavoitteena mainitaan hyvinvoiva lapsi. Stenvall & Seppälä (2008, 3) kirjottavatkin, että osallisuus liitetään usein oleellisella tavalla hyvinvointiin, joka toteutuu vain, jos ihmisellä on oikeus vaikuttaa omaan elämäänsä ja kokea se näin mielekkääksi.

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) tuo esiin lasten osallisuutta erityisesti luvussa 3, Varhaiskasvatuksen toteuttaminen. Luvussa tuodaan esiin, että *"lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan sekä lapsen perustarpeista huolehditaan"*. Lisäksi *"lapsen kokemus siitä, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi tulevat esiin, kun tavoitteena on hyvinvoiva lapsi"*. Kasvattajan roolina on puolestaan *"mahdollistaa aikuisten ja lasten yhteistyössä hyvä ilmapiiri, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta"*. Lisäksi *"kasvattaja kannustaa lasta omatoimisuuteen niin, että lapsi kokee iloa osaamisestaan, mutta saa myös tarpeen mukaisen avun"*. Lapset saavat osallistua varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan myös tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15–18.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet näkee lapsen synnynnäisesti uteliaana ja uutta oppivana. *"Harjoittellessaan ja oppiessaan uusia taitoja, lapsi käyttää apuna kaikkia aistejaan. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa, jolloin lapsi liittyy asioita ja tilanteita*

omiin kokemuksiinsa, tunteuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. Kun lapsi saa olla aktiivinen ja hän on kiinnostunut, hän oppii parhaiten. Onnistumisen ja oppimisen iloa lapsi kokee, kun hän saa toimia mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla." Perusteissa tiedostetaan myös se, että "pieni lapsi ilmaisee aikomuksiaan kokonaisvaltaisesti elein, ilmein ja liikkein, jolloin hän tarvitsee lähelleen kasvat-tajan, joka tuntee lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida." (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18–19.)

Tutustuin edellä esiteltyjen varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen lisäksi myös Tampereen seutukunnan kuntien (Tampere, Lempäälä, Kangasala, Orivesi, Nokia, Pirkkala, Ylöjärvi, Vesilahti) varhaiskasvatussuunnitelmiin ja tarkastelin, miten lasten osallisuus näyttäytyy niissä. Jokaisen kaupungin ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelma myötäilee paljolti varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2005), joten edellä esitetyt osallisuuden ilmaisut löytyvät myös kaupunkien ja kuntien varhaiskasvatussuunnitelmista. Esimerkiksi jokaisessa seudullisessa suunnitelmassa käy ilmi, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvinvoiva lapsi.

Seudullisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa osallisuus ilmeni kuitenkin myös eri tavoin. Esimerkiksi Lempäälän kunnan varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitaan yhtenä tavoitteena laadukas lapsuus, joka mahdollistuu muun muassa lapsen osallisuudella. Nokian kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa puolestaan todetaan, että sensitiivinen kasvattaja ymmärtää lapsen osallisuuden merkityksen. Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman mukaan tamperelaisessa päivähoidossa lasten osallisuus mahdollistetaan. Oriveden ja Ylöjärven varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan lapsille annetaan mahdollisuus osallistua toimintaympäristön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Vastaavasti Tampereen suunnitelmassa tuodaan esiin aikuisen rooli toimintaympäristön rakentajana lasten havainnointiin perustuvien tietojen pohjalta.

Kalliala (2005) kritisoi varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja. Hänen mukaansa niiden tarkoituksena on luoda ihannekuva päivähoidosta, joten niissä ei viitata näkemyksellisiin ristiriitoihin tai vaikeuksiin varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Varhaiskasvatusta luonnehtivien dokumenttien välittäjä kuva on harmoninen. Ristiriidat syntyvät kun ihanteiden ja käytännön toteutuksen välille syntyy jännitettä. Kallialan mukaan ei tarvitse tehdä paljoakaan tutkimusta päiväkotikulttuurista, kun paljastuu, etteivät todellisuus ja ihanteet kohtaa. (emt., 28–29.)

3.2 Valta instituutiossa

Vaikka yhteiskunnallisessa keskustelussa lasten osallisuudesta puhutaan aikaisempaa enemmän, päiväkotitoimi on edelleen instituutio, johon heijastuu yhteiskunnan säännöt, rakenteet ja normit. Ne saanevat tietyt tavat toimia ja samalla niillä on myös vaikutusta vallanjakoon ja lasten osallisuuteen. (Stenvall & Seppälä 2008, 5.) Koska lasten ja aikuisten väliset suhteet muovautuvat tietyn rakenteen mukaan, on lasten osallisuus instituutioissa aina siis osittain myös valtakysymys (emt. viitaten Kiili 2007, 119). Vallankäyttö perustuu usein symboliseen valtaan, jossa tietyllä taholla, esimerkiksi päiväkodin henkilöstöllä, on valta muovata ryhmiä sekä määrätä toiminnan suunta. Nämä valtarakenteet vaikuttavat myös osallisuuteen suhtautumiseen ja päiväkodin käytäntöihin. (Stenvall & Seppälä 2008, 5)

Puroila (2002, 88) käyttää tutkimuksessaan käsitettä hallinnan elementti, jolla hän tarkoittaa varhaiskasvattajien vallan ja hallinnan elementtejä sisältäviä toiminnan ja ajattelun muotoja. Hänen tutkimuksen mukaan päiväkodin hallinnan kehykseen sisältyy kaksi muotoa, hiljainen kontrolli tai aktiivinen hallinta. Hiljainen kontrolli on näistä kahdesta muodosta passiivisempi. Silloin varhaiskasvattajan rooli on valvova ja kontrolloiva, mutta toimintaa seurataan sivusta tai vaihtoehtoisesti tilanteen hallinta ja kontrolli tapahtuu varhaiskasvattajan muun toiminnan lomassa. Aktiivinen hallinta on nimensä mukaisesti hallinnan, vallan ja vaikuttamisen aktiivisempi muoto. Tämä muoto näkyy muun muassa päätöksentekotilanteissa siten, että päiväkodin jollakin toimijalla, yleensä aikuisella, on toisia enemmän valtaa päättää asioista. Aktiivisen hallinnan muoto näyttäytyy myös päiväkodin arjessa erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa koko lapsiryhmä on paikalla tai joissa tapahtuu sääntöjen rikkomista. (Puroila 2003, 58–60.)

Kallialan (2008, 21) mukaan aikuisen vallankäyttö näyttäytyy varhaiskasvatustutkimuksissa yksiselitteisesti kielteisessä valossa. Vallankäyttöä ilmenee esimerkiksi lasten kehollisen vapauden rajoittamisena sekä ajan ja tilan säätelyinä. Aikuisten keino ylläpitää järjestystä on lasten hallinta monin eri tavoin. Lasten on oltava aktiivisia, mutta heidän tulee keskittyä vain yhteen toimintaan kerrallaan. (emt.) Aikuisten vaatimukset lapsen aktiivisuuteen ilmenee myös Puroilan (2002) tutkimuksessa. Hän nimittää tämänkaltaista toimintaa päiväkodin piilosäännöiksi. Aikuiset odottavat lasten olevan kiinnittyneinä koko ajan johonkin toimintaan, ja tilanteet, joissa lapsi ei löydä itselleen tekemistä, ilmenee aikuisten näkökulmasta häiriötilanteina. Aikuisten aktiivisuus lasten toiminnan säätelyyn vaihtelee, mutta erityisesti ryhmälle järjestettyyn toimintaan lasten odotetaan osallistuvan, jopa vastoin omaa tahtoaan. Tämän kaltaiseen valmiiksi järjestettyyn toimintaan osallistuminen

edellyttää kuitenkin lapsilta sitoutumista ja sitä, että aloitettu työ tehdään loppuun. (Puroila 2002, 90–91; 2003, 60–63.)

Vallan käyttöä on myös suomalaisessa päiväkodissa vallalla oleva kysymisen kulttuuri. Kysyminen ja lapsen mielipiteen tiedustelu näyttäytyy päällepäin sopivana tapana antaa lapsen mielipiteille tilaa, mutta kysyminen on tarjonnut aikuiselle vallan johdattaa huomio haluamaansa asiaan. Lapset ovat myös tottuneet ensinnäkin siihen, että aikuiset esittävät heille epäaitoja kysymyksiä eli sellaisia joihin aikuinen tietää vastauksen, ja toisekseen he ovat oppineet myös vastaamaan aikuisen haluamalla tavalla. (Karlsson 2000, 168–169; 2005, 34–35.) On myös todettu, että mitä enemmän ammattilainen kysyy, sitä vähemmän lapset kysyvät. Vastaavasti, jos aikuinen jättää kysymykset vähemmälle, sitä enemmän lapset kysyvät, pohtivat ja ihmettelevät. (Karlsson 2005, 35.)

Aikuisten ja lasten välinen valtakysymys on monimutkainen, sillä aikuiset käyttävät valtaa suhteessa lapsiin, halusivat tai eivät. Pelkästään silloin, kun aikuinen määrittelee lapsen vapauden rajat, hän käyttää valtaa. On siis turha yrittää häivyttää vallankäyttöä kokonaan. Sen sijaan päiväkodin henkilökunnan on tärkeää tiedostaa, että valtaa voi käyttää lasten hyväksi tai heitä vastaan. Tämä vaatii kykyä analysoida vallankäytön tilanteita sekä erottaa toisistaan myönteinen ja kielteinen kasvatuksellinen auktoriteetti. (Kalliala 2008, 21–22.)

3.3 Pohjoismaisia tutkimuksia lasten osallisuudesta päiväkodissa

Stenvall & Seppälä (2008) selvittävät tutkimuksessaan miltä osallisuus näyttää pääkaupunkiseudun päiväkodeissa kasvattajien puheessa. Tutkimuksen perustana ovat kysymykset siitä, miten osallisuus määritellään päiväkodeissa ja miten siihen suhtaudutaan. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään lasten vaikutusmahdollisuuksia ja osallisuuden lisäämisen edellytyksiä. Tutkimus toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka koostui sekä strukturoiduista että avoimista kysymyksistä. (emt.)

Tutkimustuloksista ilmeni, että osallisuus käsitettiin päiväkodissa työskentelevien päivähoiton ammattilaisten kesken hyvin homogeenisesti. Tutkijat määrittelevät osallisuuden vastausten perusteella seuraavasti: osallisuus lapsen arjessa, osallisuus aikuisen työväliseen ja osallisuus ryhmätoimintana. Osallisuus lapsen arjessa -teema määriteltiin kasvattajien vastauksissa nimenomaan lapsen näkökulmasta ja lapsi nähtiin toimijana, jonka ideoita myös arvostettiin. Lapsen katsottiin olevan tärkeä osa päiväkodin arkea, eikä häntä pidetty pelkästään toiminnan kohteena. Laajimmillaan osallisuus nähtiin tässä ryhmässä siten, että lasten ideoita kuunneltiin, heidän annettiin itse to-

teuttaa projekteja ja he saivat osallistua arkiaskareisiin. Tämä määrittely oli toiseksi yleisin lapsen osallisuutta määrittävissä teemoissa. (Stenvall & Seppälä 2008.)

Osallisuus määriteltiin myös työväliseksi, ja tämä määrittely oli määrittelyistä yleisin. Tämän määrittelyn kautta osallisuuden katsottiin olevan osa aikuisen työtä ja aikuinen toimi joko osallisuutta heikentävästi tai sitä tukevasti. Osallisuus työvälisenä korostaa aikuisen ja lapsen välisiä eroja sen sijaan, että se antaisi lapselle mahdollisuuden nousta aikuisen kanssa samalle tasolle. Tässä ryhmässä osallisuuden nähtiin olevan lapsen kuuntelemista, mahdollisuutta vapaaseen leikkiin tai järjestettyjä lasten kokouksia. Vastauksissa korostui myös lasten aktiivinen osallistuminen ja osallisuus nähtiinkin osallistumisena. (Stenvall & Seppälä 2008.)

Kolmas osallisuuden määrittelytapa oli ryhmätoiminta. Tässä määrittelyssä osallisuuden nähtiin muodostuvan lapsiryhmästä tai lasten, vanhempien ja henkilökunnan yhteisestä toiminnasta. Lapsi on tällöin vain yksi osa toimintaa. Lasten ja aikuisten omat roolit säilyvät tässä määrittelyssä selkeästi, mutta lapset tulevat kuitenkin kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi. Lapsi ei jää aikuisen varjoon, vaan molempien, sekä aikuisten että lasten ideat käynnistävät yhdessä toteutettavaa toimintaa. (Stenvall & Seppälä 2008.)

Lasten osallisuuteen suhtauduttiin vastausten perusteella käytännöllisesti, byrokraattisesti tai arvosidonnaisesti. Suurin osa vastaajista suhtautui lasten osallisuuteen käytännöllisesti, jolloin osallisuuteen suhtaudutaan periaatteellisesti positiivisesti, sitä pidetään tärkeänä ja arvokkaana asiana. Käytännön tasolla tavoitteista kuitenkin jäädään eikä osallisuutta joko pystytä tai haluta toteuttaa puheen määrittämällä tavalla. Osallisuus näyttäytyikin käytännössä pakkona, johon ei ole aina resursseja. Byrokraattisessa suhtautumistavassa osallisuuden toteutumista perusteltiin negatiivisuuden kautta. Osallisuus nähtiin välttämättömyytenä, joka sekä ajatuksen että toiminnan tasolla huomioidaan vain näennäisesti. Arvovaltaisesti osallisuuteen suhtautui pienin osa vastaajista. Tällöin osallisuuteen suhtaudutaan positiivisesti niin periaatteen kuin käytännön tasolla. Lasten osallisuus on mukana positiivisena asiana, joka mahdollistaa toimintaa. (Stenvall & Seppälä 2008.)

Tutkimustuloksista ilmeni, että päivähoidon ammattilaiset katsoivat lasten vaikutusmahdollisuuksien olevan kohtalaiset, kun kyse oli lapsia itseään koskevista asioista. Mahdollisuudet vaikuttamiseen pienenevät sitä mukaa, mitä isommasta asiasta ja yksiköstä oli kysymys. Vaikutusmahdollisuuksien nähtiin myös lisääntyvän lasten iän mukaan. Tutkimustulos tuki aikaisempien tutkimusten tuloksia, joissa lasten yksilöllisten vaikutusmahdollisuuksien katsottiin toteutuvan huonosti. (Stenvall & Seppälä 2008.)

Venninen, Leinonen ja Ojala (2010) ovat niin ikään tutkineet lasten osallisuutta pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkotien työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuudesta ja sen mahdollistamisesta päivähoidossa. Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä, jonka pohjana toimi aikaisemmin tutkimuspäiväkodeille lähetetty pilottikysely. Aineistoa analysoitiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Aineistoa tarkasteltiin lasten osallisuutta ilmentävästä näkökulmasta ja siitä pyrittiin löytämään myös millaista panostusta lasten osallisuus vaatii kasvatushenkilöstöltä. (emt.)

Tutkimustulosten pohjalta päiväkotien työntekijöiden käsitykset lasten osallisuudesta ovat hyvin monipuoliset. Lapsella on oikeus iloita itsestään ja kokea, että myös muut nauttivat hänen läheisyydestään. Lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään itselleen luontaisella tavalla, ja kasvattajan on kyettävä tulkitsemaan se. Osallisuus rakentuu kokemukselle siitä, että on tärkeä ja merkityksellinen omana itsenään. (Venninen ym. 2010.) Tutkimustuloksista ilmeni myös paljon muita tekijöitä, joista valtaosa tukee aikaisemmin teoriaosuudessa esittämiäni osallisuuden määritelmiä.

Venninen ym. (2010) muodostivat tutkimustulosten perusteella aikuisten toimintaa kuvaavat kulmakivet, jotka vaikuttavat positiivisesti lapsen osallisuuteen. Ensimmäinen kulmakivi luo olosuhteet ja ilmapiirin osallisuudelle myönteiseksi. Toinen kulmakivi on kerätä lapsesta eri tavoin tietoa ja päästä sisälle lapsen maailmaan. Tämän mahdollistaa aikuisen ammattitaito. Kolmas kulmakivi on aikuisen kyky hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa pohjaksi yhteiselle toiminnalle. Neljäs kulmakivi pitää sisällään aikuisen taidon kehittää osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään. (Venninen ym. 2010.)

Bae (2009) käsitteli tutkimusartikkelissaan lasten oikeuksia osallistua. Hänen mukaansa tämä teema on korkealla paitsi Norjalaisessa kasvatuskeskustelussa, myös muualla Pohjoismaissa. Hän tarkasteli tutkimuksessaan norjalaisten päiväkotien vuorovaikutustilanteiden haasteita lasten osallisuuden näkökulmasta. Hänen tarkoituksenaan oli selvittää, mitkä ovat niitä tilanteita arjen vuorovaikutuksessa, missä lapset osallistuvat omilla ehdoillaan ja ilmaisevat itseään eri tavoin. Lisäksi hän selvitti, mitkä käsitteet vaativat kriittistä tarkastelua, jos lapsen oikeutta osallistua ja ilmaista itseään halutaan parantaa päiväkotien arjen vuorovaikutustilanteissa. (Bae 2009.)

Aineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin menetelmällä kahdessa oslolaisessa päiväkodissa. Molemmissa päiväkodeissa lapset olivat iältään kolme–kuusi -vuotiaita ja heidän kanssaan toimi kaksi opettajaa. Toimintaa päiväkodeissa videoitiin lähes vuoden ajan. Päivittäistä vuorovaikutusta opet-

tajien ja 14 lapsen välillä kuvattiin kolmessa eri tilanteessa, joita olivat ruokailu-, piiri- ja vapaat leikkitilanteet. (Bae 2009.)

Baen tulosten mukaan lasten mahdollisuudet ilmaista itseään ja toteuttaa aloitteitaan oli suurinta vapaiden leikkitilanteiden aikana. Lapset kuitenkin sisällyttivät leikkiä ja leikillisiä aloitteita myös tilanteisiin, joita ei ole tarkoitettu leikkiin. Näissä tapauksissa lasten mahdollisuudet ilmaista itseään rajoittuvat opettajien luomien sääntöjen tai normien takia. Baen mukaan olisikin tärkeää, että lasten leikillisille aloitteille oltaisiin avoimia erilaisissa tilanteissa. Lasten mahdollisuudet osallistua subjekteina sisältää näin ollen paljon muutakin kuin yksilöllisen itsemääräämisoikeuden ja muodolliset valinnat. (Bae 2009.)

Tukeakseen lasten osallisuutta ja vapautta ilmaista itseään, opettajien olisi erityisen tärkeää vastata lasten aloitteisiin ja olla sensitiivisiä sekä vastaanottavaisia. Lisäksi opettajien pitäisi olla asenteelltaan leikkimielisiä ja katsoa tilanteita myös lasten näkökulmasta. (Bae 2009.)

Emilson ja Folkeson (2006) tutkivat Ruotsissa lasten osallisuutta aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Heidän tavoitteenaan oli tutkia, miten lasten osallisuus voidaan ymmärtää kahdessa erilaisessa kasvatustilanteessa, jossa opettajan ohjaustapa on erilainen.

Tutkimusaineisto on kerätty kolmessa eri taaperoryhmässä ja eri päiväkodeissa videonauhoituksen avulla. Tutkijat videoivat 13 kuukauden aikana lasten ja opettajien välisiä vuorovaikutustilanteita ja videoitua materiaalia kertyi yhteensä noin 24 tuntia. Tutkijat analysoivat videoidusta aineistosta kaksi tilannetta, jotka poikkesivat toisistaan opettajan ohjauksen näkökulmasta. Toisessa tilanteessa korostuu vahvasti opettajan ohjaus ja kontrolli, toisessa ohjaus ja kontrolli ovat enemmän taka-alalla. (Emilson & Folkeson 2006.)

Emilson ja Folkeson tuovat tuloksissaan esiin, että lasten osallisuus rajoittuu silloin, kun opettajan ohjaus ja kontrolli ovat voimakkaasti esillä. Tällöin lasten kysymykset ja aloitteet jäävät huomaamatta, kun opettaja on jo valmiiksi miettinyt tuokion kulun alusta loppuun. Puolestaan silloin, kun ohjaus ja kontrolli ovat enemmän taka-alalla, lapsille muodostuu mahdollisuuksia osallistua omilla ehtoillaan. Aikuisen tehtävänä onkin vasta lasten aloitteisiin yhteisissä vuorovaikutustilanteissa, jolloin lasten osallisuus mahdollistuu. Lasten kannalta tärkeintä on se, että he kokevat tulleensa kuulluksi, sen sijaan, että toiminnan pedagoginen tähtäin olisi keskiössä. (Emilson & Folkeson 2006.)

Edellä esiteltyt tutkimukset käsittelivät lasten osallisuutta pohjoismaisissa päiväkodeissa eri näkökulmista. Nostan näitä tutkimuksia esiin vielä tuonempana, kun esittelen tämän tutkimuksen tuloksia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu tutkimuksen kohteista: yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Kaikki elämismaailman ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 2005, 28–29.) Koska laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, myös tutkija on osa merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Ihminen ei voi päästä elämismaailman ulkopuolelle, joten tutkijan tapa ymmärtää niitä kysymyksiä, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa koko ajan hänen tutkimisessaan. (emt., 34.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittely yksiselitteisesti ei ole helppoa, koska sillä ei ole teoriaa tai paradigmaa, joka olisi vain sen omaa. Sen sijaan sillä tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. (Metsämuuronen 2003, 162.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu kentältä saatavan aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Laadullisessa tutkimuksessa voikin katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, ei niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Aineiston keruu ja teorian kehittäminen näiden vuorovaikutuksen kautta on luontevaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia, mutta ne auttavat tutkijaa kehittämään tutkimusasetelmiaan eteenpäin. Laadullista tutkimusprosessia voikin luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkijan voisi ajatella olevan se pääasiallinen tutkimusväline, jonka välityksellä tietoa tutkimuskohteesta kertyy. (Kiviniemi 2007, 74–76.)

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa kasvattajien puheen kautta. Kasvattajilla tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoitetaan lasten kanssa päiväkodissa toimivia varhaiskasvatuksen ammattilaisia eli lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Aineistossa puhuttiin myös lasten vanhemmista, mutta puhe heidän toiminnasta on rajattu analyysin ulkopuolelle,

koska mielenkiinto tässä tutkimuksissa kohdistuu nimen omaan puheeseen lasten kanssa päiväkotinstituutiossa toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten toiminnasta.

Osallisuuden sisältö paitsi vuorovaikutusta myös vastavuoroisuutta. Aikuisilla on näin ollen oleellinen merkitys lasten osallisuudessa niissä instituutioissa, joissa he lapsia kohtaavat. Aikuisten tehtävänä on edistää vuorovaikutusta ja luoda osallistumisen mahdollisuuksia niissä toimintaympäristöissä, joissa he lasten kanssa toimivat. (Vornanen 2008, 36.) Venninen ja Leinonen (2013) esittävät, että osallisuutta koetaan aikuisten kanssa turvallisessa ympäristössä, jossa lasten tarpeet huomioidaan. Edellisissä luvuissa esittelemiä teorioidenkin valossa (mm. Hart 1992, Turja 2011) lasten osallisuutta on käsitelty tiiviisti suhteessa aikuisten toimintaan.

Myös alustavat havaintoni tutkimusaineistosta nostivat esiin huomioita siitä, että keskusteluissa korostuu kasvattajien toiminta ja suhde lapsiin sekä institutionaalinen konteksti, jossa lasten osallisuutta mahdollistetaan ja rajoitetaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin kasvattajien puheesta ilmenee lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodin arjessa. Tavoitteena on tarkastella kasvattajien puhetta siitä näkökulmasta, miten he kuvaavat omaa ja toisten kasvattajien toimintaa suhteessa lapsiin sekä päiväkodin kontekstiin, missä he lasten osallisuutta mahdollistavat ja rajoittavat.

Pyrin vastaamaan tutkimuksen tavoitteeseeni seuraavan kysymyksen avulla:

Miten kasvattaja voi omalla toiminnallaan ja yhdessä toisten kasvattajien kanssa vaikuttaa lasten osallisuuden toteutumiseen päiväkodin arjessa?

Yksityiskohtaisempien vastausten löytämiseksi, olen täsmentänyt tutkimuskysymystäni seuraavilla alakysymyksillä:

- a) *Miten kasvattajat kuvaavat lasten osallisuuden mahdollistamista päiväkodin arjessa?*
- b) *Miten kasvattajat kuvaavat lasten osallisuuden rajoittamista päiväkodin arjessa?*

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön syksyllä 2013 järjestämän Mentorien jatkokoulutuksen ryhmäkeskusteluista sekä -haastatteluista. Koulutuksen aiheena oli Lasten osallisuus pedagogisissa käytännöissä ja sen tavoitteena *oli tutustua viimeaikaisiin osallisuustutkimuksiin varhaiskasvatuksen kentällä sekä kasvattajien, että lasten näkökulmista, syventää ymmärrystä lasten osallisuuden tukemisesta pedagogisin menetelmin varhaiskasvatuksen arjessa sekä reflektoida osallisuutta ja lasten osallisuuden tukemista omassa lapsiryhmässään* (Varhaiskasvatuksen seudullinen tutkimus- ja kehitysverkosto, <http://seutuvarha.wordpress.com/>). Aineisto rakentuu neljästä ryhmäkeskustelusta sekä kahdesta ryhmähaastattelusta. Haastattelujen kontekstina on siis Mentor-jatkokoulutus, eikä niitä ole järjestetty erityisesti pro gradu -tutkielmaani varten.

Mentor-jatkokoulutus järjestettiin Tampereen yliopistossa syksyn 2013 aikana. Kurssi toteutettiin kolmena tapaamiskertana yliopiston tiloissa sekä tapaamisten välissä päiväkodeissa toteutettavina kehittämistehtävinä. Näiden lisäksi osallistujat keskustelivat verkossa suljetulla keskustelufoorumilla kehittämistehtävistään, kommentoivat toistensa tehtäviä sekä refleктоivat omaa oppimistaan. Myös minulla tutkijana oli mahdollista käyttää tällä keskustelufoorumilla tuotettua materiaalia tutkimusaineistoni. Tutustuttuani tähän materiaaliin, tein kuitenkin päätöksen jättää sen tutkimusaineistoni ulkopuolelle kahdesta syystä. Ensiksi se ei mielestäni tuottanut mitään niin relevanttia tietoa tutkimuskysymysteni kannalta, jotta olisi ollut perusteltua käyttää sitä aineistona. Toiseksi tutkimusaineistoni olisi foorumilla tuotetun aineiston myötä paisunut niin suureksi, että minulla ei olisi ollut tämän tutkimuksen puitteissa resursseja käsitellä sitä tarpeeksi laadukkaasti, jolloin siitä olisi voinut saada luotettavia tuloksia.

Vaikka keskustelufoorumilla tuotettua materiaalia ei ollut perusteltua ottaa tämän tutkimuksen aineistoksi, sen olemassa olo vaikutti kuitenkin merkittävästi siihen, minkälaista puhetta tutkimusaineistossani eli ryhmäkeskusteluissa ja -haastatteluissa tuotettiin. Näissä keskusteluissa puheen fokus on selkeästi aikuisen toiminnassa sekä konkreettisin esimerkein että ajatuksen tasolla. Ryhmäkeskusteluissa oli tarkoituksenaan keskustella päiväkodeissa toteutetuista osallisuusprojekteista, joten keskustelu käsitteli omaa ja muiden toimintaa sekä sisälsi konkreettisia esimerkkejä toiminnasta. Teoriapohja osallisuudelle on luotu keskustelijoiden toimesta foorumilla, joten osallisuuden käsitteellistäminen näissä kasvokkain käydyissä keskusteluissa on toissijaista ja jää siten vähemmälle huomiolle.

Mentor-jatkokoulutukseen osallistuvat henkilöt ovat kaikki lastentarhanopettajia. Tämän lisäksi Mentor-jatkokoulutukseen osallistumiselta edellytettiin tiettyä aikaisempaa koulutusta, mentor-koulutusta eli yliopiston järjestämää mentorien peruskoulutusta. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen osallistujista toimii myös mentorina. Mentorin tehtävänä on ohjata, opastaa ja tukea lastentarhanopettajaopiskelijaa päiväkodin työssäoppimisen jaksolla. Kaikki osallistujat ovat myös naisia, mutta tämä on vain sattumaa. Myös miehiä olisi koulutukseen päässyt.

Vaikka osallistujilla on paljon yhteisiä tekijöitä, myös eroavaisuuksia löytyy ja nämä erot vaikuttavat myös siihen, kuinka tutkimusaineisto on muodostunut: millä tavoin kukin yksilö tuottaa puhetta lastenosallisuudesta omien erityisten taustavaikutteiden takia. Lastentarhanopettajan tehtävän lisäksi monella osallistujalla oli myös muita tehtäviä, muun muassa johtotehtäviä ja erityislastentarhanopettajan tehtäviä. Osallistujien lapsiryhmät edustivat myös kaikkia varhaiskasvatuksen kontekstiin kuuluvia ikäryhmiä eli noin 1-vuotiaasta esiopetusikäisiin asti. Tällöin on luonnollista, että yksi-vuotiaiden kanssa toimiva lastentarhanopettaja puhuu lasten osallisuudesta eri tavoin kuin esiopetusikäisten kanssa toimiva lastentarhanopettaja. Myös itse koulutukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien ikäjakauma oli laaja; joku oli toiminut vasta muutaman vuoden työelämässä, toisella oli kokemusta lastentarhanopettajan tehtävistä useilta kymmeniltä vuosilta. Kaikki nämä erot vaikuttavat siis siihen, kuinka koulutukseen osallistuneet lastentarhanopettajat tuottivat puhetta lasten osallisuudesta, vaikka heillä yhteinen ammattinimike onkin.

Tutkimusaineistoni pro gradu -tutkielmaani muodostavat ryhmäkeskustelut sekä -haastattelut tuotettiin viimeisellä eli kolmannella tapaamiskerralla Tampereen yliopiston tiloissa. Koulutuksen järjestäminen yliopiston tiloissa mahdollisti sen, että kaikki osallistujat olivat niin sanotusti samanarvoisessa asemassa, kuin jos koulutus olisi järjestetty esimerkiksi jossakin tietyssä päiväkodissa. Ensimmäisenä toteutettiin ryhmäkeskustelut. Keskusteluryhmät muodostuivat neljästä viiden hengen ryhmästä (A1 ja A2 sekä B1 ja B2). Tämän ryhmäkeskustelun tarkoituksena oli keskustella ryhmän yhdessä valitsemasta kehittämisprojektista, jonka yksi ryhmän jäsenistä oli toteuttanut päiväkodissa. Ryhmäkeskustelun runkona toimi Case-studyohje (liite 1), jonka avulla keskustelua vietiin eteenpäin, kuitenkin hyvin vapaamuotoisesti. Yksi ryhmän jäsenistä valittiin kirjuriksi, joten hänen äänensä ja mielipiteensä eivät tule yhtä hyvin esiin, kuin muiden keskustelijoiden. Kirjurin roolin lisäksi hän toimi tässä yhteydessä niin sanottuna keskustelun moderaattorina, joka piti tarvittaessa keskustelua yllä ryhmäkeskustelun rungon avulla. Ryhmäkeskusteluista kaksi oli pituudeltaan noin 50 minuuttia ja kaksi noin 60 minuuttia.

Ryhmäkeskustelun jälkeen toteutettiin ryhmähaastattelu, jonka ryhmät muodostuivat kahdesta kymmenen hengen ryhmästä. Ryhmät muodostettiin yhdistämällä ryhmät A1 ja A2 sekä B1 ja B2 (taulukko 1). Ryhmähaastattelun tarkoituksena oli keskustella vapaamuotoisesti moderaattoreiden eli tässä tapauksessa koulutuksen vetäjien esittämien kysymysten avulla (liite 2). Mentor-jatkokoulutuksen ryhmävetäjinä toimivat yliopistotutkija Niina Rutanen sekä yliopisto-opettaja Jonna Leinonen. Kumpikin ohjaajista toimi yhden ryhmähaastattelun moderaattorina. Molemmat ryhmähaastattelut olivat pituudeltaan noin 45 minuuttia.

TAULUKKO 1. Mentor-jatkokoulutuksen keskusteluryhmien muodostus.

Ryhmähaastattelu	Ryhmäkeskustelu
Ryhmä A (10 henkilöä)	Ryhmä A1 (5 henkilöä)
	Ryhmä A2 (5 henkilöä)
Ryhmä B (10 henkilöä)	Ryhmä B1 (5 henkilöä)
	Ryhmä B2 (5 henkilöä)

Tässä yhteydessä on tarpeen mainita, että Rutanen ja Leinosen määrittämä ryhmähaastattelu, vastaa seuraavassa luvussa käsiteltävää Valtosen (2005) määrittelyä ryhmäkeskustelusta. Sen sijaan tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä ryhmäkeskustelu ei saa Valtosen määritelmässä sijaa. Mielestäni kuitenkin molemmat tutkimusaineiston keruumuotoina käytetyt keskustelutyypit ovat sovellettavissa Valtosen määrittämän ryhmäkeskustelun alle, joten puhun aineiston keruumuotona yleisesti ryhmäkeskustelusta.

4.3 Ryhmäkeskustelu aineiston keruumuotona

Pro gradu -tutkielmani aineisto kerättiin kahdentyyppisten ryhmäkeskustelujen avulla. Ryhmäkeskustelut ovat yksi kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, jota käytetään yhteiskunta- ja ihmistieteissä (Parviainen 2005, 53). Ryhmämetodit aineiston keruumuotoina saavat sekä akateemisissa julkaisuissa että käytännön keskusteluissa useita nimityksiä (group interview, focus group interview, group discussion) ja sille esitetään myös useita määrittelytapoja tieteellisestä traditiosta, maantieteellisestä kontekstista ja historiallisesta konventiosta riippuen (Valtonen 2005, 223).

Valtosen (2005, 223) mukaan ryhmäkeskustelussa on kyse järjestetystä tilaisuudesta, johon on kutsuttu tietty joukko ihmisiä keskustelemaan tietyistä aiheista fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti, tietyksi ajaksi. Hänen mukaansa keskeistä ryhmäkeskustelumethodissa on ryhmän vetäjän, moderaattorin, rooli. Moderaattori virittää keskustelulle otollisen ilmapiirin ja ohjaa keskustelua tavoitteiden mukaisesti, mutta ei itse osallistu aktiiviseen keskusteluun. (emt.)

Tämän tutkimuksen ryhmäkeskustelut täyttävät nämä määritelmät, vaikka ne hieman poikkesivatkin toisistaan. Ryhmäkeskustelussa osallistujat eli lastentarhanopettajat keskustelivat hyvin vapaamuotoisesti lasten osallisuudesta, mutta punaisena lankana toimi yksi yhdessä valittu kehittämisprojekti. Lisäksi ryhmäkeskusteluja oli tarpeen vaatiessa ohjaamassa myös moderaattori eli koulutuksen vetäjä. Ryhmähaastattelussa puolestaan koulutuksen vetäjä ohjasi keskustelua enemmän esittämällä ennalta määriteltyjä kysymyksiä, mutta tässäkin tapauksessa keskustelu oli hyvin vapaamuotoista.

Valtonen (2005) erottaa artikkelissaan ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun toisistaan. Ero syntyy hänen mukaansa ryhmän vuorovaikutuksen luonteesta. Ryhmähaastattelulle ominaista on, että vuorovaikutus painottuu moderaattorin ja kunkin osallistujan välille siten, että moderaattori esittää tietyn kysymyksen vuorotellen kaikille osanottajalle pitäen näin vuorovaikutuskontrollin itsellään. Ryhmäkeskustelussa sen sijaan moderaattori pyrkii tietoisesti saamaan osallistujien välille vuorovaikutusta. Hän tavallaan tarjoilee tiettyjä tutkimuksen kohteena olevia teemoja osallistujien keskenään keskusteltaviksi ja kommentoitaviksi. Vuorovaikutus ja sen hyväksikäyttö kaikkien osallistuvien osapuolten välillä tuottaa ryhmäkeskusteluille ominaista aineistoa. (Valtonen 2005, 223–224.)

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat keskustelut soveltuvat eri nimityksistään huolimatta kumpikin ryhmäkeskusteluiksi, koska kumpikaan keskustelumuodoista eivät täytä Valtosen esittämää ryhmähaastattelun määritelmää siitä, että moderaattori pitää vuorovaikutuskontrollin itsellään ja esittää saman kysymyksen kaikille osanottajille. Sen sijaan kummassakin keskustelutyypissä vuorovaikutus kaikkien ryhmän jäsenten kesken oli oleellista.

Ryhmän tuottama aineisto perustuu aina sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ryhmän koostumuksella on merkitystä myös siihen, millaiseksi aineisto lopulta muodostuu. Ryhmän koostamisen yksi keino on käyttää niin sanottua samanlaisuus-erilaisuus -akselia. Yleisen käsityksen mukaan ryhmän jäsenten tulisi edustaa jossain mielessä jotain samaa, jotta keskustelulla olisi jokin yhteinen pohja ja osallistujilla intressi keskustella asiasta. Samanlaisuus määritellään yleensä suhteessa keskustelun aiheeseen tai sosioekonomisiin taustoihin. (Valtonen 2005, 228–229.) Tämän tutkimuksen osallistujat edustavat samaa ammattiryhmää, lastentarhanopettajat. Lisäksi he ovat valikoituneet tiettyyn koulu-

tukseen, jonka osallistumisedellytys oli tietty edeltävä koulutus. He toimivat siis kaikki myös mentoreina eli ohjaavat lastentarhanopettaja-opiskelijoita työssäoppimisessa, ja ovat käyneet Mentoreiden peruskoulutuksen.

Erilaiset ryhmäkoonpanot vaikuttavat niin ikään vuorovaikutuksen luonteeseen (Valtonen 2005, 229). Sillä, ovatko ryhmän jäsenet toisilleen ennestään tuttuja tai tuntemattomia on vaikutusta myös siihen, millaista keskustelua kyseessä olevasta aiheesta syntyy. Tässä tutkimuksessa käytetyt ryhmäkeskusteluaineistot ovat muodostuneet toisilleen alun perin tuntemattomien ihmisten vuorovaikutuksesta, mutta koulutuksen pidempi aikaisen keston vuoksi, he olivat ainakin jollakin tapaa toisilleen tuttuja siinä vaiheessa, kun ryhmäkeskustelut käytiin. Valtosen (emt.) mukaan keskustelun lähtötilanne onkin erilainen riippuen siitä, ovatko kyseessä toisilleen tuntemattomat osallistujat, tutut työtoverit tai esimerkiksi naapuruston puolittut henkilöt. Ei ole kuitenkaan yhtä oikeaa tapaa muodostaa ryhmiä tai relevanttia väittää, että joku tietty tapa ryhmän muodostamiseen olisi jotakin toista parempi. Sen sijaan on tärkeää tunnistaa, että eri tavoin kootut ryhmät luovat väistämättä erilaiset lähtökohdat vuorovaikutukselle. (emt.) Tässä tutkimuksessa on mielestäni tärkeää tiedostaa se, että kurssin aikana tehdyt välitehtävät ja keskustelualustalla käydyt keskustelut vaikuttivat osaltaan kurssin viimeisellä kerralla käytyihin ryhmäkeskusteluihin. Uskoisin, jos ryhmäkeskustelut olisi järjestetty heti koulutuksen alussa, niiden vuorovaikutustilanteet osallistujien välillä ja samalla myös tuotettu tutkimusaineisto olisivat olleet erilaiset, kuin mitä ne nyt ovat.

Ryhmäkeskustelujen vahvuutena voidaan pitää monipuolista laadullista aineistoa, jonka voi kerätä suhteellisen lyhyessäkin ajassa sekä joustavaa haastattelu- ja keskustelutapaa. Myös osallistujien hankkiminen on suhteellisen yksinkertaista, koska menetelmä ei vaadi monimutkaista tutkimukseen osallistujien otantatekniikkaa. (Parviainen 2005, 53; 61.) Heikkouksia puolestaan ovat osallistujien lausuntojen mahdollinen epäluotettavuus ryhmätilanteen vaikutuksesta, jolloin ryhmä voi esimerkiksi estää kielteisten asioiden esiintulon. Lisäksi tulosten laadun riippuvuus moderaattorin taidoista ja motivaatiosta nähdään ryhmäkeskustelun heikkouksina (Parviainen 2005, 53–54; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 206.) Joissakin tapauksissa osa keskustelijoista saattaa jäädä myös hiljaiseksi, toisin sanoen, he eivät sano keskustelun aikana mitään.

4.4 Aineiston analyysimenetelmänä temaattinen analyysi

Vaikka keskustelu on päättynyt, tutkijan työ oikeastaan vasta alkaa. Ryhmäkeskustelun tuottamaa aineistoa voi lähestyä monella tapaa, ja se, mikä määrittyy lopulliseksi analyysin kohteeksi, voi olla yllätys tutkijallekin. (Valtonen 2005, 239.) Analyysimenetelmänä käytin temaattista analyysiä, jonka ohjenuorana toimi Braunin ja Clarken (2006) jäsenitys temaattisen analyysin etenemisestä.

Temaattista analyysia voidaan pitää eräänlaisena työkaluna tai apuvälineenä muiden metodien sisällä, mutta se voidaan nähdä myös aivan omana tutkimusmetodinään. Temaattisen analyysiin etuihin kuuluu sen joustavuus, sillä sitä voidaan hyödyntää monenlaisiin aineistoihin ja analyysi itsessään voi olla yhtä hyvin joko teoria- tai aineistolähtöistä. Temaattinen analyysi ei myöskään ole suoraan sidoksissa mihinkään tiettyyn tieteenteoriaan tai -alaan. (Braun & Clarke 2006, 4–5.)

Temaattinen analyysi alkaa aineistoon perehtymällä. Braunin ja Clarken (2006, 16) mukaan on tärkeää, että aineistoon on tutustunut syvällisesti ja monipuolisesti, riippumatta siitä, onko aineisto itse hankittu vai onko sen saanut valmiina. Tähän tutkimukseen sain tutkimusaineiston valmiina enkä siis ollut itse keräämässä sitä. Pidän sitä sekä vahvuutena että heikkoutena. Heikkoutena valmiin aineiston litteroinnissa näen sen, että aineisto oli aluksi minulle täysin vieras eikä minulla ollut mitään tietoa keskustelujen kulusta. Tämän takia aineiston sisäistäminen vei enemmän aikaa, kuin tilanteessa, jossa olisin ollut mukana aineiston hankinnassa. Toisaalta vahvuutena valmiille aineistolle näen sen, että en voinut jättää mitään sen varaan, että muistan jotakin itse aineiston hankintatilanteesta. Lisäksi omat tulkintani aineistosta pohjautuvat puhtaasti aineistosta kuulemaani ja litteroimaani, eikä tulkintaani näin ollen vaikuta esimerkiksi vuorovaikutustilanteet, joihin olisin aineiston hankintavaiheessa kiinnittänyt huomiota.

Ensimmäinen vaihe aineistoon perehtymisessä tapahtui omalta osaltani siis litteroinnin kautta. Litterointia voidaan tehdä koko aineistosta tai valikoiden esimerkiksi teemojen mukaan (Hirsijärvi ym. 2007, 217). Litteroinnin sopiva tarkkuus määritelläänkin tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella (Ruusuvaori 2011, 424). Omassa tutkimuksessani kiinnostus kohdistuu keskusteluissa esiin tuleviin asiasisältöihin, joten erittäin tarkka ja yksityiskohtainen litterointi ei ollut tarpeen. Yksityiskohtaisella litteroinnilla tarkoitetaan muun muassa kaikkien tutkimusaineistossa esiintyvien puheenvuorojen välisten taukojen pituuden merkitsemistä ja miten jokin asia sanotaan suhteessa edelliseen (emt). Koska litteroin aineistoa myös yliopistotutkija Niina Rutasen ja yliopisto-opettaja Jonna Leinosen tutkimusta varten, sain pyynnön kiinnittää huomioita aineiston litteroinnissa pidempiin taukoihin puheissa (useammat sekunnit) sekä siihen, jos jokin asia sanottiin erityi-

sen painokkaasti tai esimerkiksi huudahtamalla. Aineistoa ei ole näin ollen litteroitu Ruusuvuoren määrittelemän yksityiskohtaisen litteroinnin mukaan, mutta siinä on kuitenkin huomioitu esimerkiksi tauot puheessa, jos ne ovat kestäneet useita sekunteja. Litteroitu aineisto, jonka toimitin Rutaselle ja Leinoselle on täysin sama, jota käytin myös tässä tutkimuksessa ja sitä on yhteensä 86 sivua.

Temaattinen analyysi etenee litteroinnin jälkeen alustavaan koodaukseen siitä, mitä mielenkiintoista tietoa aineistosta on noussut ja mitä ideoita se on tutkijan päässä muodostanut. Koodatut tiedot eroavat kuitenkin analyysin edetessä muodostuvista teemoista, jotka ovat yleensä paljon alustavia koodauksia laajempia. (Braun & Clarke 2006, 18.) Tutkimusprosessin edetessä myös tutkijan näkemykset ja tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä kehittyvät (Kiviniemi 2007, 81). Tutkimukseni analyysissä aloitin aineiston jäsentelyn hyvin laajan koodauksen avulla, joka osaltaan auttoi minua pääsemään entistä syvemmin sisälle aineistoon. Ensimmäisen jäsentelyn tuloksena koodiluokkia syntyi yhteensä seitsemän: aikuisten toiminta ja asenteet; en minä, mutta ne muut; kaaos; lasten kuuleminen; työyhteisö; vanhemmat; teematon. Vaikka lopullisiin tutkimustuloksiin ei päätynyt yksikään näistä ensimmäiseksi muodostuneista koodiluokista sellaisenaan, kuin ne tässä vaiheessa olivat, ne johdattivat minut tarkastelemaan aineistoa erilaisista näkökulmista, joiden avulla pystyin etenemään analyysissä.

Koodauksen jälkeen temaattisessa analyysissä edetään syvällisempään teemoitteluun. Tässä vaiheessa tutkija jäsentää koodeja laajempien teemakokonaisuuksien alle esimerkiksi taulukoiden ja miellekarttojen avulla. Oleellista on löytää koodeille yhteisiä tekijöitä, jotka yhdistävät ne tiettyyn teemakokonaisuuteen. Tässä vaiheessa tutkijalla voi olla myös joukko koodeja, jotka eivät sovi minkään teeman alle, ja tämä on hyväksyttävää. (Braun & Clarke 2006, 19–20.) Tämän tutkimuksen analyysissä muodostin koodeista erilaisia taulukoita (liitteet 3 ja 4), joiden avulla sain entistä syvällisemmän kuvan aineistosta. Vaikka kyseessä on laadullinen tutkimus, jäsensin ajatuksiani aineistosta myös määrällisen taulukon avulla. Taulukoiden avulla sain koottua myös hyvin tiivistettyä yhteenvetoa tutkimusaineistosta, joka puolestaan auttoi minua hahmottamaan teemojen kokonaisuutta.

Seuraava temaattisen analyysin vaihe pitää sisällään muodostuneiden teemojen tarkentamisen. Tässä vaiheessa tutkija voi huomata, että osa muodostetuista teemoista ei saa tuekseen riittävästi tietoa tai vastaavasti kaksi teemaa pitää sisällään samankaltaista aineistoa ja näin muodostaa yhden uuden teeman. Kun tutkija on tyytyväinen muodostamiinsa teemoihin, alkaa teemojen tarkempi jäsentely ja määrittely. Tutkijan on tärkeää tunnistaa jokaisen teeman ydin, mitä se pitää sisällään. Teemat on

tärkeä pitää selkeinä ja on turhaa yrittää tuoda niihin erityisiä hienouksia tai muita monimutkaisia tekijöitä. Tutkijan on myös oleellista tunnistaa, mikä tekee mistäkin teemasta mielenkiintoisen ja perustella se. (Braun & Clarke 2006, 20–22.) Tämän tutkimuksen analyysissä päätin lähteä tarkentamaan teemoja yksinkertaisesti siten, että aloin kirjoittaa tutkimustuloksia kirjalliseen muotoon edellä mainittujen taulukoiden avulla. Kirjoitusprosessin myötä teemojen ydin aukeni minulle ja sain jalostettua teemat lopulliseen muotoonsa. Muodostin teemat kasvattajien puheen perusteella seuraavanlaisiksi: kasvattajan osallisuutta *mahdollistavaan toimintaan* sisältyy *aktivoiva* sekä *huomioiva* toiminta ja kasvattajan osallisuutta *rajoittavaan toimintaan* sisältyy *kontrolloiva* sekä *passiiviva* toiminta.

Viimeisenä vaiheena temaattisessa analyysissä on tutkimusraportin kirjoittaminen. Riippumatta siitä, onko kyseessä akateeminen väitöskirja tai opinnäytetyö, tutkijan on kirjoitettava monimutkaisesta aineistostaan kattava, johdonmukainen ja laadullinen raportti, joka vakuuttaa lukijan ja tuo esiin myös tutkijan perehtyneisyyden aiheeseen. (Braun & Clarke 2006, 23.) Tutkija joutuu tekemään joukon erilaisia valintoja myös raportin kirjoitusvaiheessa muun muassa sitaatteihin ja vastaajien tunnistetietoihin liittyviä (Eskola 2007, 180). Tämän tutkimuksen raportoinnissa käytän tutkimusaineistosta lainattuja sitaatteja tukemaan tulkintojani aineistosta. Sitaatit ovat täysin suoria lainauksia tutkimusaineistosta, mutta anonymiteetin säilyttämiseksi olen muuttanut murrepuheen kirjakeleksi ja osallisuusprojektien nimistä puhuttaessa muuttanut niiden nimet. Lainauksissa esiintyvät nimet on myös muutettu. Tunnistetietoja en ole sitaateissa käyttänyt, koska niiden käyttö ei tuo tutkimukseen mitään lisäarvoa. Jokaisen sitaatin esittäjä on lastentarhanopettaja ja sukupuoleltaan nainen. Tutkimusraportissa esiintyvissä sitaateissa käytän joissakin tapauksissa myös kolmea pistettä (...). Tämä tarkoittaa sitä, että sitaatissa esiintyvistä puheesta on poistettu analyysin kannalta epäoleellisia sanoja tai kohtia. Näitä ovat esimerkiksi toisen ihmisen päälle puhuminen, siten että sitaatin esittäjä on keskeyttänyt puheensa ja jatkanut sitä hetken päästä uudestaan tai sitaatin esittäjä puhuu poistetuissa kohdissa jotain epäoleellista, jota ei ole perusteltua käyttää analyysin tukena. Yhdessä tapauksessa jätin sitaatista pois muutaman sanan, koska ne olivat tulkintani mukaan liian henkilökohtaisia asioita.

Kun aineiston analyysin perustana on litteroinnin avulla tuotettu tekstiaineisto, litteroinnin avulla tavoitetaan vain pieni osa todellisessa keskustelutilanteessa tarjolla olevasta informaatiosta. Huolimatta siitä, että tutkija kirjaa ylös kaiken kuulemansa puheen, osa jää aina kuulematta tai peittyä muiden läsnäolijoiden puheeseen. Litteroidessaan tutkija miettii lisäksi omaa tutkimusaihettaan ja aineistolle tarkoitettuja analyttisiä kysymyksiä. Samalla hän tekee valintoja sen suhteen, mikä sanotussa on tutkimuksellisesti relevanttia, eli tulkitsee aineistoa. Nämä tilanteet on väistämättä osa

tämän kaltaista tutkimustyötä, mutta tutkijan on tärkeää tiedostaa tämä tulkinnallisuus aineiston analyysi- ja raportointivaiheessa sekä keskustella sen mahdollisista vaikutuksista tehtyyn analyysiin. (Ruusuvuori 2011, 428.)

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kokonaan litteroitu tutkijan toimesta, joka ei ole osallistunut aineiston keruuseen. Minun ei siis tarvinnut tehdä analyysivaiheessa valintoja sellaisen nonverbaalisen viestinnän, kuten ilmeiden ja eleiden vaikutuksesta omaan tulkintaani, koska näitä en ole nähnyt. Aineistosta on kuitenkin kuultavissa esimerkiksi oman tulkintani mukaan ironista äänensävyä ja hermostunutta naurua. Lisäksi aineiston nauhoitettu laatu on joiltain osin epäselvä, joten osia keskusteluista jää puuttumaan väistämättä. Muun muassa näiden asioiden kanssa minun on tehtävä tutkijana valintoja: kuinka tulkitsen ironisen äänensävyn? Mitä vaikutusta sillä on tutkimuksen näkökulmasta tutkimustuloksiin? Sivuutanko täysin epäselvät puheen kohdat vai poiminko sieltä osia ja teen tulkintoja niiden pohjalta? Koska aineisto on kokonaisuudessaan niin laaja ja monipuolinen, päädyin jättämään nämä kohdat analyysin ulkopuolelle. Tällä menettelyllä minimoin myös riskin tulkita aineistoa väärin.

Vaikka tutkimusaineisto koostuu kahdenlaisista keskusteluista (ryhmähaastattelu ja ryhmäkeskustelu) analysoin niitä kuitenkin yhtenä kokonaisuutena. Molempia aineistoja yhdistää niiden keskustelujen vapaamuotoisuus ja vuorovaikutus kaikkien ryhmän jäsenten kesken. Lisäksi molemmissa keskustelumuodoissa esiintyy samankaltaista puhetta lasten osallisuudesta, joten myös tutkimuskysymysteni kannalta oli mielekästä analysoida keskusteluja yhtenä kokonaisuutena. Jotta keskustelujen analysoiminen erikseen olisi ollut perusteltua, olisi tutkimus vaatinut erilaiset tutkimuskysymykset.

5 OSALLISUUDEN PERUSTANA TOIMIVA TYÖYHTEISÖ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kasvattajien puheen kautta sitä, kuinka he omalla toiminnallaan ja yhdessä toisten kasvattajien kanssa vaikuttavat lasten osallisuuden toteutumiseen päiväkodin arjessa. Kasvattajat käsittelivät osallisuutta monipuolisesti puheessaan. Intensiteetti keskusteluissa oli vaihtelevaa: toisinaan esimerkkejä annettiin konkreettisesti oman toiminnan kautta, joskus esimerkin keskiössä oli työpari tai joku muu kasvattaja. Kasvattajien puheessa kuvastuivat myös niin sanotusti ihanteelliset tilanteet, joilla tarkoitan sitä, että kasvattajat toivat ajatuksen tasolla esimerkin ideaalitalanteesta, mutta näitä tilanteita ei kuitenkaan kuvattu konkreettisen esimerkin kautta. Puheessa käsiteltiin myös vanhempien toimintaa lasten osallisuuden näkökulmasta, kerrottiin kokemuksia kohtaamisista heidän kanssaan. Myös lasten toimintaa osallisuuden suhteen pohdittiin ja toisinaan myös ihmeteltiin. Kasvattajien puheesta ilmeni, että heillä on sekä käytännön että teorian tasolla monipuolista tietoa ja kokemusta lasten osallisuudesta.

Aineistoa analysoidessa yhdeksi keskeiseksi teemaksi keskusteluissa nousi työyhteisö. Työyhteisön merkitystä lasten osallisuuden toteutumisen kannalta nostettiin puheessa paljon esiin. Keskinen (1999, 7) esittääkin toimivan työyhteisön olevan voimavara, jonka avulla lapsille voidaan luoda päiväkodissa hyvä ympäristö kehittyä ja kasvaa. Tauriaisen (2000) ajatukset yhtenevät Keskinen ajatusten kanssa. Hänen mukaansa kasvattajien välisellä yhteistyöllä ja työyhteisön ilmapiirillä on vaikutusta lasten osallisuuden toteutumiselle. Työyhteisön kehittämistä on pidetty myös tutkimusten (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 29) mukaan tärkeänä.

Tässä tutkimuksessa työyhteisön merkitys korostui kasvattajien puheessa lasten osallisuuden mahdollistamisen näkökulmasta. Tutkimustulosten perusteella perustana lasten osallisuuden toteutumiselle on toimiva työyhteisö. Toimivaksi työyhteisö kuvattiin silloin, kun päiväkodin työntekijät ovat samanhenkisiä ja työntekijöiden välillä vallitsee yhteiset arvot. Läheisin työyhteisö eli samassa lapsiryhmässä työskentelevien aikuisten oma tiimi, kuvattiin puheissa pääosin positiivisessa valossa. Toimivan työyhteisön edellyttämät ominaisuudet tiimin sisällä siis täyttyivät. Kun työyhteisö laajeni koskemaan koko taloa tai vielä laajemmin useita yksiköitä, työyhteisön toimivuus heikkeni. Ongelmana osallisuuden toteutumiselle nähtiin se, että muut työntekijät eivät olleet valmiita ottamaan vastaan uusia ideoita ja näiden ideoiden "myyminen" heille oli iso työ.

Oma tiimi kuvattiin puheessa pääosin positiivisessa valossa. Tiimin yhteistyö on vaivatonta, koska kaikilla on samansuuntaisia ajatuksia. Omassa tiimissä toiminnan kuvailtiin olevan hyvin lasten osallisuutta mahdollistavana. Joissain tapauksissa työpari oli myös tukemassa oman ajattelun muuttumista, joka puolestaan edes auttoi lasten osallisuuden toteutumista oman toiminnan kautta. Tätä kuvattiin puheessa siten, että työpari omalla toiminnallaan auttoi kasvattajaa näkemään puutteita omassa toiminnassaan, jota hän lähti muokkaamaan lasten osallisuutta paremmin mahdollistavaksi. Kuitenkin toimivan tiimin perustanakin nähtiin olevan yhteiset arvot, joita ilman edes yhden tiimin kokoinen työyhteisö ei voi toimia. Jos yhteiset arvot ja toimintakäytännöt puuttuvat tiimistä, se aiheuttaa epäsovua paitsi tiimin jäsenten välillä myös rajoittaa lasten osallisuuden toteutumista, kuten seuraava esimerkki kuvastaa.

”Mulla on tällä hetkellä kahen ihmisen tiimi, jossa minä toimin, sitte ja näin, toinen ei toimi. ... Sen huomaa lapsista sen ristiriidan... Et sit mä vaadin tiettyjä asioita ja toinen ei, et lapset oppii pelaa siinä. ...et toinen ei koe sitä niin tärkeäks, näkee sen nipottamisena. Ni sillo kun mä oon paikalla, ni sillo se jaksaa. Nimenomaan sillo, jos mä oon pois ni sillo. ... ni sit mä alotan taas alusta sen homman.”

Kun työyhteisö laajeni koskemaan koko taloa tai useampaa yksikköä, myös lasten osallisuuden toteutumisen nähtiin muuttuvan haasteellisemmaksi. Yleisimpänä ongelmana kuvattiin olevan nimenomaan se, että muut eivät ajatelleet osallisuudesta samalla tavalla, eikä toimintaan sitouduttu tämän takia. Myös yhteisten arvojen puute koettiin osallisuutta rajoittavaksi tekijäksi. Arvokeskustelujen työyhteisöjen kesken uskottiin olevan kuitenkin yksi ratkaisu siihen, miten lasten osallisuutta päiväkotien arjessa saataisiin lisättyä:

”No meidän ryhmässä se (uusi lasten osallisuutta edistävä toimintakäytäntö) jää varmasti elämään, mutta jos tätä laajennettas koko päiväkotia koskevaks, ni se tarviiis valtavan, kaikkia työntekijöitä koskevan arvokeskustelun.”

Joissakin tapauksissa kuvattiin tilanteita, joissa osallisuutta rajoittavan toiminnan taustalla uskottiin olevan tietämättömyys siitä, mitä osallisuus oikeastaan tarkoittaa. Monesti koettiin myös, että muut työyhteisössä leimaavat uusien toimintakäytäntöjen ehdottajat *”uudistushenkisiksi hihhuleiksi”*. Puheessa kuvastui vahvasti käsitys siitä, että uusien ideoiden ehdottaminen oli vaikeaa siksi, koska se saatettiin tulkita ammattitaidon kyseenalaistamiseksi. Yleinen näkemys oli myös se, että uusia toimintatapoja ja toimintakäytäntöjä piti *”myydä”* tai *”syöttää”* muille työyhteisössä, ja tämä koettiin haastavaksi:

”Se on juuri, kun sä puhuit siitä myymisestä. Tässäkin asiassa, ni tuntuu, et joskus täytyy vääntää rautalangasta, että ymmärrätkö, tää homma mikä nytten tehdään, se on myöhemmin sitten paljon helpompaa.”

Kasvattajien puheesta ilmenee, että lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodin arjessa on riippuvainen aikuisten toimivasta työyhteisöstä. Kasvattajat toivat puheessaan esiin, että työyhteisö tiimin tasolla on yleensä toimiva, mutta tiimiä suuremman joukon kattava työyhteisö alkaa tuottaa paljon erilaisia arvokäsityksiä ja mielipide-eroja, joiden kuvattiin olevan ongelma osallisuuden toteutumiselle. Laajempien työyhteisöjen toimivuutta parantaisivat kasvattajien mielestä arvokeskustelut, joissa jokainen osallistuja saisi äänensä kuuluviin, voitaisiin sopia yhteiset pelisäännöt ja sitä kautta sitoutua uusiin toimintakäytäntöihin. Myös Puroila (2002, 141) tuo tutkimuksessaan esiin työyhteisön toimivuuden merkityksen. Hänen tutkimustuloksistaan ilmenee, että työntekijöiden välinen yhteisyys ja samanhenkisyys on varhaiskasvattajien arkityössä merkittävä tekijä. Ilmiön kääntöpuolella kuvattiin puolestaan yhteisyyden puute ja työyhteisön väliset konfliktit, jotka haittasivat osaltaan myös varhaiskasvatustyötä.

6 KASVATTAJAN TOIMINTA LASTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMISESSA

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös sitä, miten kasvattajat kuvaavat lasten osallisuuden mahdollistamista ja rajoittamista päiväkodin arjessa. Keskusteluissa puhuttiin paljon omista kokemuksista ja kuvattiin niitä myös esimerkin kautta. Kasvattajat pohtivat omaa suhdettaan lapsiin sekä osallisuuden mahdollistamiseen että rajoittamiseen näkökulmasta. Myös esimerkit työyhteisön toiminnasta nousivat esiin, kuin myös edellisessä luvussa kuvatut ajatuksen tason esimerkit ideaalitalanteista. Aineistosta nousi merkittävästi esille lasten osallisuus suhteessa aikuisen toimintaan. Tätä toimintaa lähdin analysoimaan tarkemmin ja havaitsin, että kasvattajat kuvasivat toimintaansa sekä osallisuutta *mahdollistavana että rajoittavana*. Kasvattajien puheen perusteella kasvattajan toiminta sekä osallisuuden mahdollistajana että rajoittajana voi olla kahdentyypinen. Kun kasvattaja *mahdollistaa* lasten osallisuutta, hänen toimintansa voi olla *lasta aktivoiva* tai *lasta huomioiva*. *Rajoittamalla* lasten osallisuutta aikuisen toiminta on joko *lasta kontrolloivaa* tai *lasta passivoivaa*.

Kasvattajan toiminnan ollessa lasta *aktivoiva*, lapset ovat aktiivisia toimijoita arjen toiminnassa muun muassa toiminnan suunnittelun ja arvioinnin kautta. Kun kasvattajan toiminta on lasta *huomioiva*, lasten osallisuutta mahdollistetaan hänen arjessaan esimerkiksi luomalla aikataulut lasten tarpeiden mukaan. *Kontrolloivan* toiminnan kautta kasvattaja rajoittaa lasten osallisuutta siten, että lapset ovat kasvattajan toiminnan kohteina. Lasta *passivoivan* toiminnan kautta kasvattaja tekee lapsesta passiivisen toimijan, jolla ei ole toiminnan sijaa omassa arjessaan. Tämä jaottelu ei kuitenkaan aseta yksittäistä kasvattajaa ainoastaan tietyllä tavalla toimivaksi, vaan kasvattaja voi mahdollistaa tai rajoittaa lasten osallisuutta eri tilanteissa eri toiminnan kautta.

Lasten osallisuus rakentuu suhteessa kasvattajiin ja toimintaympäristöön. Emilson ja Folkeson (2006, 233) tuovatkin esiin, että aikuisen tehtävä on ennen kaikkea mahdollistaa lasten osallisuus vastaamalla tämän aloitteisiin yhteisissä vuorovaikutustilanteissa. Myös tämän tutkimuksen aineistossa kasvattajat jäsensivät puheessaan lasten osallisuutta suhteessa kasvattajiin sekä heidän toimintaansa. Aineistoa lukiessani havaitsin, että lasten osallisuutta mahdollistavat esimerkit kuvattiin yleensä siten, että puhuja oli kuvatussa esimerkissä mukana ja omalla toiminnallaan mahdollistamassa lasten osallisuutta. Vastaavasti osallisuutta rajoittavat esimerkit kuvattiin pääosin siten, että

toiminnassa oli mukana joku toinen, ja puhujan rooli tässä esimerkissä oli korkeintaan tilanteen havaitseminen.

6.1 Kasvattaja osallisuuden mahdollistajana

Kasvattajien puheessa ilmeni, että kasvattaja voi mahdollistaa lasten osallisuutta kahden erilaisen toiminnan kautta. Kasvattajan toiminta voi olla joko *lasta aktivoivaa* tai *lasta huomioivaa*. Kun kasvattajan toiminta on *lasta aktivoivaa*, lapselle mahdollistetaan aktiivisen toimijan rooli jossakin toiminnassa. Tämä teema pitää sisällään nimenomaan osallisuuden konkreettisimman ilmenemismuodon eli aktiivisuuden. Sitä voisi kuvailla myös siten, että lapsi osallistuu toimintaan. Lasten osallisuuden mahdollistamisen kasvattajan *lasta aktivoivan* toiminnan kautta voi kasvattajien puheen perusteella jakaa neljään luokkaan, joita ovat:

- lapset osallistuvat sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit kasvattaja on määritellyt
- lapset ovat mukana toimintaympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa
- lapset ovat mukana toiminnan arvioinnissa
- lapset osallistuvat kasvattajan järjestämään toimintaan

Silloin, kun kasvattajan toiminta on *lasta huomioivaa*, lapsen tarpeet on huomioitu hänen arjessaan esimerkiksi kasvattajan havainnoinnin kautta. Tämä teema pitää sisällään kaiken sellaisen lapsen olemisen ja osallisuuden, joka ei ole näkyvää ja joka harvoin mielletään osallisuudeksi. Karlssonin (2005, 8) mukaan lapsi tuntee olevansa osallinen silloin, kun hänen tarpeensa on huomioitu arjen tilanteissa ja hänellä on mahdollisuus ilmaista ja toteuttaa itseään ikätasolleen sopivalla tavalla. Tässä teemassa näkökulma on nimenomaan lapsen osallisuuden tunteessa, että lapsi voi tuntea olevansa osallinen omassa ryhmässään vaikka osallisuuden konkreettisin ilmenemismuoto, aktiivisuus, jäisikin puuttumaan. Lasten osallisuuden mahdollistamisen kasvattajan *lasta huomioivan* toiminnan kautta luokittelin kasvattajien puheen perusteella myös neljään luokkaan, joita ovat:

- lapsilla on mahdollisuus osallistua toimintaan omien kykyjen, taitojen ja tahdon perusteella (myös vapaus olla osallistumatta)
- lasten ideoiden ja aloitteiden huomioiminen
- aikataulut luodaan lasten tarpeiden mukaan
- leikkivälineet ja muu materiaali ovat lasten saatavilla

Seuraavassa taulukossa on esitelty vielä yhdessä kokonaisuudessa kasvattajien toiminta, joka mahdollistaa lasten osallisuutta.

TAULUKKO 2. Kasvattajien toiminta lasten osallisuuden mahdollistajana.

Lasta aktivoiva toiminta	Lasta huomioiva toiminta
Lapset osallistuvat sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit kasvattaja on määritellyt	Lapsilla on mahdollisuus osallistua toimintaan omien kykyjen, taitojen ja tahdon perusteella
Lapset ovat mukana toimintaympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa	Lasten ideoiden ja aloitteiden huomioiminen
Lapset ovat mukana toiminnan arvioinnissa	Aikataulut luodaan lasten tarpeiden mukaan
Lapset osallistuvat kasvattajan järjestämään toimintaan	Leikkivälineet ja muu materiaali ovat lasten saatavilla

6.1.1 Lasta aktivoiva toiminta

- lapset osallistuvat sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit kasvattaja on määritellyt
- lapset ovat mukana toimintaympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa
- lapset ovat mukana toiminnan arvioinnissa
- lapset osallistuvat kasvattajan järjestämään toimintaan

Ensimmäisenä kuvattu lasten osallisuutta mahdollistava tekijä lasta aktivoivan toiminnan näkökulmasta oli *lasten osallistuminen sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit kasvattaja on määritellyt*. Yleensä tämänkaltainen toiminta piti sisällään aikataulultaan ennalta suunnitellun toimintatuokion, joka painottui joko liikuntaan tai kädentaitoihin. Lasten osallisuus mahdollistui paljolti kasvattajien kysymysten kautta, joiden pohjalta toimintaa lähdettiin yhdessä toteuttamaan:

”...sitten mää aattelin sen niin, että lapset saa ite päättää, että minkälaiset niinku toimintapisteet siel, mitä ne sinne haluaa. Ja ne ite päätti ne pisteet ja sit me menttiin yhdessä, rakennettiin se.”

Tässä lasten osallisuutta mahdollistavassa kuvauksessa on kuitenkin havaittavissa myös muun muassa Karlssonin (2000, 2005) esiin nostama päivähoidon kyselykulttuuri, ja se, että todellinen päätösvalta lopputuloksesta on aikuisella:

”Mä olin kuitenkin kattonu, et sinne tulis vähän joka osa-alueetta. ...ja sit sanoin, et mikä vois olla sellanen, missä pääsisitte hyppäämään vaikka, ja sit ne ite, et ok, no siksak-hyppy penkillä, ja näin. Et siin niinku mä olin miettiny sen kyllä, et näin tehdään, että mitä mä haluan siltä, mut sit lapset sai vaikuttaa siihen, et kuinka tehdään.”

Karlsson (2000, 66) tuo esiin, että aikuisten puheen ja aloitteiden osuus suomalaisessa päivähoitoa ja koulua koskevissa tutkimuksissa on ollut 70–90 prosenttia ja kaikkien lasten yhteen laskettu puheenosuus vain 10–30 prosenttia. Myös tämän tutkimuksen aineistossa kasvattajat tuovat puheensa esiin paljon tilanteita, joissa aikuinen tekee aloitteita ja esittää kysymyksiä lapsia huomattavasti enemmän. Stenius ja Karlsson (2005, 21) korostavat kuitenkin, että yleensä aikuisen tarkoitukselliset kysymysten esittämiselle on hyvät, mutta kysymysten esittäminen muuttaa nopeasti vain muotoaan lapsia tenttaavaksi.

Lapset saivat vaikuttaa myös suurempien projektikonaisuuksien sisältöihin. Tässä yhteydessä on syytä muistuttaa, että tämänkaltaisia projektikuvauksia ilmeni aineistossa paljon, koska kyseessä oli Mentor-koulutukseen sisältyvän osallisuusprojektien kuvausta. Projektin luonteesta riippumatta, näille kaikille kuvauksille oli kuitenkin yhteistä se, että projekti alkoi sillä, että lapsille selvitettiin mikä on projektin tarkoitus, jonka jälkeen lapset saivat esittää omia mielipiteitään yleensä kasvattajan kysymysten johdattelemana. Käytännöt lasten osallisuuden mahdollistamisesta näissä projekteissa vaihtelivat kuitenkin lähes ääripäästä ääripäähän. Erään kuvauksen mukaan kasvattaja oli niin johtavassa roolissa projektissa, että valitsi lasten esitykseen sopivat musiikit:

”Sitten tehtiin meidän saliin (esitys) ja valittiin yhdessä sinne musiikkia tai siis oikeestaan aikuinen valitsi, mut lapsilla hyväksytti, että käykö tää teidän esitykseen tää musiikki ja kyllä meillä oli joka esityksessä pukeutumiseen ja esitykseen sopiva musiikki ja.”

Toisessa ääripäässä vastaavasti kasvattaja pidättäytyi omista ehdotuksistaan täysin ja antoi lapsille mahdollisuuden omien ideoiden tuottamiseen täysivaltaisesti, kuten seuraava keskustelu osoittaa:

”Ja tässäkin kun oli sitten, oli niitä makuja ja oli niitä ruoka-aineita, ni sitte kun en voinut sanoo niille lapsille, et näitä vois haistella.”

”Ei kait ne oo kiellettyjä ne aikuistenkin ideat?”

”No ei varmaan, mut toistaseks just, yritin pidättäytyä niin kauan, kun niiltä kerta alko tulla niitä heti jo itessään, etten heti oo ite siellä, et no no, entäs näin.”

Lasten osallistuminen kasvattajan määrittämän toiminnan sisällön suunnitteluun näyttäisi olevan kasvattajien puheen perusteella hyvin projekti- tai toimintatuokiolähtöistä. Lasten mielipiteiden kuuleminen ei kuitenkaan jää vain näennäiselle tasolle, vaan ne huomioidaan kasvattajien puheen perustella myös toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Parhaimmillaan lapset saavat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen aivan ruohujuuritasolta, jolloin kasvattaja on määritellyt toiminnalle vain todella laveat raamit. Kasvattaja on myös lasten tukena tarvittaessa, mutta antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa omaan toimintaansa niin pitkälle, kuin lapset haluavat.

Toiseksi lasten osallisuus kasvattajan aktivoivan toiminnan ilmenee kautta silloin, kun lapset pääsevät mukaan *toimintaympäristön suunnitteluun ja toteutukseen*. Toimintaympäristön voi määritellä monista eri näkökulmista (esim. Brotherus 2004). Tämän analyysin viitekehyksessä toimintaympäristöllä tarkoitetaan fyysisiä ja materiaalisia puitteita, jotka tekevät päiväkodista nimenomaan päiväkodin, pienten lasten elämään tarkoitettun tilan (Puroila 2010, 17).

Toimintaympäristön suunnitteluun ja toteutukseen lapset pääsivät kasvattajien puheen perusteella osallisiksi kolmen erityyppisen toiminnan kautta. Lapset saivat valita oman paikkansa ruokailussa tai muussa toiminnassa sekä osallistua myös pöytäjärjestysten ja istumapaikkojen suunnitteluun esimerkiksi aamupiirissä. Lapset pääsivät myös valitsemaan leikkivälineitä ja muita tavaroita toimintaan sekä päättämään näille tavaroille ja välineille sijoituspaikat. Lisäksi lapset pääsivät konkreettisesti rakentamaan omaa leikkiympäristöään, kun lasten mielenkiinnonkohteisiin oli kasvattajien toimesta tartuttu ja kasvattajat mahdollistivat tämän erilaisia materiaaleja tarjoamalla. Puheessa nostetaan esiin myös se, että lasten on tärkeää itse olla valitsemassa toimintaympäristön kannalta oleellisia asioita. Jos kasvattaja valitsee esimerkiksi erilaisia merkkejä kuvaamaan lapsille arjen toimintoja, mutta niillä ei ole lapsille merkitystä, niiden käyttö on tarpeetonta:

”Ja mun mielestä se on juuri tärkeintä, että lapset itse valitsee ne (merkit) ja koko ryhmä hyväksyy ne tai on hyväksymättä ne. Että ne kuvat on tuttuja ja niillä on merkitys, eikä vaan se, että mää käyn laittaa ton merkin tohon. Kukaan lapsista oo nähnykää, mitä toi tarkoittaa.”

Lasten osallisuus toimintaympäristön suunnittelun ja toteutuksen kautta ilmenee pieninä arjen toimintoina. Lisäksi näissä kuvauksissa pienetkin toimintaympäristön suunnittelun ja toteutukseen liittyvät tilanteet ovat kuvauksia sisätilanteista. Myös Venninen ym. (2010, 56) tuovat tutkimuksen-

sa tuloksissa samanlaisen ilmiön esille: vastaajat kokivat toimintaympäristön tarkoittavan ainoastaan päiväkodin sisätiloja. Puroilan (2010, 18) tutkimuksessaan tekemien havaintojen mukaan lasten paikka on joissakin tilanteissa, esimerkiksi ruokailussa, määritelty tarkemmin, kuin joissakin vapaammissa tilanteissa. Tämän tutkimuksen aineistossa kuvastuu hyvin se, että näistä yleisistä päiväkodin toimintaa määrittävistä tekijöistä pyritään pääsemään eroon mahdollistamalla lapsille vapaus valita esimerkiksi oma ruokailupaikkansa.

Kolmantena lapsen osallisuus kasvattajan aktivoivan toiminnan kautta ilmenee puheessa, kun lapsi on mukana *toiminnan arvioinnissa*. Pääsääntöisesti toiminnan arviointi lasten kanssa tapahtui kuvauksissa siten, että lapsilta kysyttiin mielipidettä toiminnan sujumisesta. Näissä kuvauksissa palataan jälleen päiväkodissa vallitsevaan aikuisjohtoiseen kyselykulttuuriin. Tutkimusten (mm. Emilson & Folkesson 2004, 225; Karlsson 2005, 35) mukaan lapset puolestaan haluavat vastata aikuisten odotuksiin ja tulla mukaan keskusteluun toivotulla tavalla, minkä vuoksi he usein miettivät, miten heidän kuuluisi aikuisen mielestä vastata. Seuraava esimerkki toiminnan arviointikeskustelusta tuo esiin sen, kuinka lapset pyrkivät vastaamaan siten, miten olettavat kasvattajan haluavan ja vielä muuttavat vastaustaan kasvattajan mieliksi.

”Viime viikolla me käytiin kierros läpi siitä, et miten on menny ja miten ootte tykänny, ja kaikki oli et, joo joo, hyvin menee. Ja kunnes yks poika totes, että ”en ole, et en oo muistanu”, kun puhuttiin, että jutellaan rauhallisella äänellä niitten omien pöytäkaveritten kanssa. Ja sit mä tuuletin siellä, et hienoo! Et miten sä noin hienosti osait ajatella, et toiset kattovat, et miten se tota kehuu, kun juuri kerto hölmöilleensä, et hetkinen. Sit mä sanoin, et ”aatelkaa kuinka hienosti Jussi osas aatella omaa käyttäytymistään, et monet aikuisistakaan ei osaa noin ajatella”. Sit monet oli, et joo, en määkään, joskus oon, ei en vielä osaa.”

Kasvattajien puheessa ilmeni, että heidän tärkeä tehtävä arviointikeskusteluissa on se, että lapsille tehdään selväksi, mikä toiminnan tarkoitus on. Vaikka toiminnan tarkoitus on hyvä ja mahdollistaa nimenomaan lasten osallisuus arviointiin, ennen toiminnan aloittamista on erittäin tärkeää, että lapset tiedostavat toiminnan perimmäisen tarkoituksen, joka ei ole kasvattajan miellyttäminen. Kasvattajat tiedostavat kuitenkin sen, että lapset ovat hyvin uskollisia kasvattajan sanomalle säännölle, ja tämän tiedon pohjalta on hyvä lähteä rakentamaan uutta, lasta oikeasti kuulevaa toimintakulttuuria:

”No semmonen tuli mulle heti mieleen, että miten niinku jotenkin uskollisia lapset on sille aikuisen sanomalle säännölle. Et sitten mä niinku ajattelin tässä mun projektis-

sa sitä, että ihan oikeesti mun täyty herättää lapsetkin, et ihan oikeesti te saatte sanoa, et kysyin niinku sun mielipidettä. Että hirveen varovasti ne lähti niinku tähän mukaan ja sit oikeesti, kun ne tajus sen, et tällä mun sanomisella on arvo, että se jopa toteutetaan ni sit ne vasta tajus, et mistä tässä on kysymys. Et ihan niinku arastellen, et saadaanks me tosiaan?

Arviointia lasten kanssa tehtiin perinteisen kyselyn lisäksi myös siten, että lapset pääsivät yhdessä kasvattajan kanssa miettimään, miten sitten toimitaan, jos joku käyttäytyy yhteisesti sovittujen sääntöjen vastaisesti. Aineistosta kuvastui hyvin selkeästi kasvattajien tietoisuus siitä, että lapset arvostavat toimintaa ja kiinnittävät myös omaan käytökseensä paljon paremmin huomiota, kun heidät on otettu mukaan arvioimaan omaa toimintaansa ja määrittelemään sääntöjenvastaiselle toiminnalle itse sanktiot. Myös Stenvallin & Seppälän (2008, 34) esittivät tutkimustuloksissaan samankaltaisia havaintoja: tutkimukseen vastanneiden päiväkodin työntekijöiden mukaan lasten osallistuminen sääntöjen laatimiseen sitouttaa heidät toimimaan niiden mukaisesti helpommin, kuin jos vain aikuinen olisi laatinut säännöt yksin.

Perinteisen kyselykulttuurin vallitseva asema toisaalta sokeutti myös kasvattajat arvioinnille, koska usein sanottiin, että arviointia ei ole tehty, jos sitä ei ole tehty nimenomaan kyselyn kautta. Seuraava esimerkki kuvastaa kuitenkin erinomaisesti sen, että toiminnan arviointi yhdessä lasten kanssa voi olla paljon muutakin kuin aikuisjohtoista kyselyä:

”Semmonen meillä on tavallaan liittyy tuohon (arviointiin), että on, on tota siinä mikä teema sitten onkaan, niin tota syksyllä on käsitekartta, mitä ne silloin keksii (asiaan liittyvää) lapset, ja sitten on taas keväällä. Että esimerkiks viime talvena kun oli (projekti), ni kyllä se vaan lisääntyi se tiedon määrä, että käsitekarttaan tulee paljo enemmän kohtia, kun on koko vuos menty ja sitä eri tavalla käsitelty.”

Lasten tekemät arvioinnit kohdistuivat puheessa pääsääntöisesti kasvattajan järjestämään toimintaan ja omaan käyttäytymiseen. Useimmiten arvioinnit toteutettiin kyselyn kautta ja arviointia harvoin edes miellettiin arvioinniksi ilman kyselyä. Akolan (2007) tutkimuksessa lastentarhanopettajat tuovat esiin, että lasten tyypillisin tapa osallistua päiväkodin toiminnan arviointiin on vastata kysymyksiin siitä, pidettiinkö toiminnasta ja mikä siinä on ollut kivointa ja tylsintä. Myös omassa tutkimusaineistossani tämänkaltainen arviointi nousee esiin:

”Mä oon kysyny, et millanen päivä sulla oli. Yritän olla silleen neuraali.”

”(Sano) mikä yks juttu on ollu kaikista kivointa ja hauskinta.”

Lasten omien arviointien kuuleminen on Turjan (2004, 11) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkki. Kun lasta kuullaan, hänen osallisuutensa lisääntyy. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kasvattajat kuvaavat lasten mahdollisuuksia arviointiin hyvin kapeasti, ja ne toteutuvat pääosin kysymysten kautta ja kohdistuvat toiminnan tai oman käytöksen arviointiin. Tärkeintä olisi sokin tehdä näkyväksi myös muunlaiset arvioinnin muodot, joista yhtä mielestäni edustaa hyvin edellä esitetty käsitekartta-esimerkki.

Neljänneksi kasvattaja mahdollisti lasten osallisuutta lasta aktivoivan toiminnan kautta, kun *lapset osallistuvat kasvattajan järjestämään toimintaan*. Tämänkaltaista toimintaa kuvattiin yleisimmin arjen askareiden, kuten siivouksen, muodossa. Kuvausten perusteella nämä tilanteet koettiin lasten osallisuutta mahdollistavaksi, koska kyseessä oli toiminta, jonka ei perinteisesti käsitetä kuuluvan lapsen ”tehtäviin” päiväkodissa:

”Ni just tää samoin tulee tää, just tämmönen klassinen siitä, et kun keväällä pitäs pestä lelut, ni sit aikuiset pesee niitä nukkariaikaan. Ni miks ne ei heitä sinne vessan lattialle sankoa ja laita niitä. Meillä on ollu tää suosituin niinku se, et joku saa pestä jonkun tiskiharjan kanssa. Tai legopalikoita, ja todellakin ne pesee niitä, eikä mun tarvii siellä niinku.”

”Me tänä vuonna pestiin niinku kesälelut pois just niitten kanssa, pistettiin sinne pihalle kuravaatteet päälle.”

Lapset osallistuivat kasvattajan järjestämään toimintaan myös perinteisemmässä muodossa, kuten laulu- ja kädentaidonhetkissä. Näissä kuvauksissa osallisuus kuvastuu nimenomaan aktiivisen osallistumisen kautta, joissa toiminnan seuraaminen ei välttämättä ole edes vaihtoehto. Näitä tilanteita kuvattiin kuitenkin nimenomaan osallisuutta edistävän toiminnan näkökulmasta:

”Meillä on kans päiväkodissa silleen, et me aika paljon monia asioita ollaan niinku yritetty rakentaa niin, että että se ois semmosta lapsia osallistuttettais siihen. Et just laulu, koko talon lauluhetket, ettei se olis sitä vaan, et istutaan ja joku esittää vaan se, että mahdollisimman paljon kaikki pääsis mukaan.”

Kasvattajat suunnittelivat myös kuvauksissa paljon toimintaa lasten aikaisempien mielenkiinnonkohteiden pohjalta. Toiminnan suunnittelussa kuvastui paljon oletukset ja toiveet siitä, millä tavoin lapset lähtisivät kasvattajan luomaa ideaa jatkamaan:

”...et voisko lapset jotenki sitten ihan tämmöistä, että ne, kiinnostusko ne tekemään, et just jotain viirejä tai jotain, siis jotain askartelemaan itse ja niistä ruettas kehittämään kaikkee leikkejä, että minkälaisia muotoja niistä sais ja värioppia, et minkä värisiä tehdään ja tehdään niihin jotain sarjottamista ja eiks siitä ollu jotain että, et jos tehdään niitä kolmio ympyrä neliö muotoja ja niistä tehään koristeita sinne.”

Vaikka edellä esitetystä ja muissa tämänkaltaisissa kuvauksissa ajatus lasten osallisuuden mahdollistamisesta on positiivinen, niissä kuvastuu muun muassa Turjan (2011, 45; 51) esiin tuoma ilmiö siitä, että aikuisten on helpompi napata vaivihkaa lapsilta ideoita toimintansa suunnittelun tueksi ja muokata ne itse toiminnaksi kuin tarjota lapsille mahdollisuutta osallistua prosessiin alusta loppuun. Tässä ilmiössä lienee kyse siitä, miten aikuinen näkee lapsen. Aikuiset haluavat lasten parasta, mutta lapsia ei nähdä osaavina yksilöinä, jotka voidaan ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun (Karls-son 2000, 182). Puroilan (2003, 19) mukaan suomalaisessa päiväkotikulttuurissa aikuisten suunnitteleminen ja ohjaaminen toimintatuokioiden osuus päivän kulussa onkin perinteisesti ollut ja on yhä varsin merkittävä. Tämä korostuu myös omassa tutkimusaineistossani, joskin lapsille tarjotaan joskus mahdollisuutta vaikuttaa toiminnan sisältöön.

6.1.2 Lasta huomioiva toiminta

- lapsilla on mahdollisuus osallistua toimintaan omien kykyjen, taitojen ja tahdon perusteella (myös vapaus olla osallistumatta)
- lasten ideoiden ja aloitteiden huomioiminen
- aikataulut luodaan lasten tarpeiden mukaan
- leikkivälineet ja muu materiaali ovat lasten saatavilla

Ensimmäinen kasvattajien puheessa esiintynyt toiminta lapsia huomioivasta näkökulmasta on se, että *lasten on mahdollisuus osallistua toimintaan omien kykyjensä, taitojensa ja halunsa mukaan*. Tämä pitää sisällään myös vapauden olla osallistumatta. Muun muassa Bae (2009) ja Nyland (2009) tuovat esiin, että pienilläkin lapsilla on kykyä ilmaista omia mielipiteitään. Kasvattajien puheessa ilmenee myös tämän tutkimuksen aineistossa tietoisuus pienten lasten kyvyistä ilmaista mielipitei-

tään. Tässä luokassa korostui erityisesti pienten lasten huomioiminen ja tietoisuus siitä, että pienikin voi olla osallinen:

”Että jokainen lapsi sais osallistua niillä taidoilla, mitä hänellä on. Se on tärkeää, että pienikin osallistuu siltä omien mahdollisuuksien mukaan.”

”Kyllähän kaiken ikäiset lapset osallistuu, ja mut se, että tota millä tavalla sitte ottaa sen asian pienten kanssa ja isompien kanssa Että mä ainakin nyt ihan konkreettisesti tämän oman pro- projektini kautta näin sen, että se vaikutti se ikä että, millä tavalla, mut se et, se on mahdollista myös alle kolmevuotiailla. Että tätä helposti tulee tehtyä ei sitä noin pienillä, ei yks- ja kaksivuotiaat, ei ne voi olla osallisia.”

Kuvauksissa nousi myös voimakkaasti esille lapsen yhteisöön kuulumisen tunne oman toiminnan kautta. Lasten tunnetta osallisuuteen, erityisesti pienten lasten tunnetta, kuvailtiin lasten toiminnan kautta. Myös se, kuinka tärkeää lapselle on saada tehdä itselleen merkittäväksi koettua toimintaa, tuli kuvauksissa ilmi:

”Mutta just niinku jotenkin semmonen, et se on sitä kumminkin, että mä osaan toimia, mä oon osallinen tässä mun toiminnassa ja tässä ryhmässä ja että kaikki muutkin tekee niin.”

”Ja niinku tärkeää huomata se, että että niinku meistä voi näyttää siltä, että lapsi ei kauheesti osallistu, mutta semmonen vaikka toisten seuraaminen voi olla kauheen tärkeä osallistumisen muoto sille lapselle. Että ei meidän tartte olla niinku huolissaan, et jos joku lapsi ei oo niin mukana siinä toiminnassa tai leikissä niinku sillä hetkellä.”

Myös sitä, että jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus osallistua omien taitojensa mukaan, pidettiin tärkeänä. Näissä kuvauksissa kasvattajan kritiikki omaa toimintaa kohtaan oli voimakkaampaa, kuin esimerkiksi aikaisemmassa alaluvussa (6.1.1), jossa kuvattiin aikuisen toimintaa lasta aktiivivana. Kuvauksissa tuotiin vahvasti esiin se, että kasvattajan suunnittelema toiminta ei ole aina parasta lapselle ja kasvattajan on kyettävä luopumaan omista suunnitelmistaan, jos lapsen tarve sitä vaatii. Esiin nousi myös pohdintaa toimintatuokioista. Palveleeko hyvinkään suunniteltu toiminta lapsen tarpeita, jos lapsi ei ole sillä hetkellä valmis ottamaan vastaan kasvattajan suunnittelemaa ideaa:

”Ja jotenki mä ajattelen osallisuudessa hirveen tärkeänä se, jotenki se semmonen sitoutuminen, että onko toiminta lasten kannalta merkityksellistä. Ni ihan kenen vaan

lapsen, oli sitten erityinen tai tavallinen. Ni jotenkin se se, että jos jollain on hienomotoriikassa harjottelua, niin ajattelenko mää että se (kasvattajan päättämä harjoitus) ois nyt se juttu vai että, mentelmiä on miljoona, se voi olla ihan niinku mitä vaan, nuppi-palapelejä tai legoilla rakentamista tai sormiskeittilautoja tai pujottelua tai mitä vaan, että on niinku miljoona mahollisuutta, joista se lapsi voi valita sen että mikä. ... että et jotenki se semmonen, että onko mahollista vaikuttaa niihin omaa arkea koskeviin pieniin asioihin, vai tuotetaanko me ne sisällötkin valmiina että, että kun mä ajattelen, että tää pistely kehittää sun hienomotoriikkaa, ni sähän pistelet.”

Edellisen esimerkin puhujan ajatukset yhtenevät Kinoksen (2001, 38–39) ajatusten kanssa. Hänen mielestään sisällön keksijällä ei ole merkitystä, kunhan se vain kiinnostaa lapsia ja on merkityksellistä lapsen kannalta. Puroilan (2002, 63) mukaan nykytietämyksen valossa onkin virhe yhdistää oppimisen tukemiseen ja edistämiseen tähtäävä toiminta yksinomaan niihin tilanteisiin, joissa aikuinen selvästi opettaa lasta. Painopisteen tulisi olla kasvun ja oppimisen tarkkailussa sen sijaan, että kasvatetaan ja opetetaan. Aikuisen on siis syytä olla tietoinen siitä, miten lapsi oppii ja kehittyy ja tarkkailla omaa rooliaan suhteessa tähän (emt., 62), eikä määrittää automaattisesti lapselle jotakin toimintaa, jonka olettaa kehittävän lasta.

Pienen lapsen osallisuus alkaa mukanaolosta muiden rakentamassa toiminnassa (Turja 2011, 50). Tutkimusaineistoni valossa aikuiset ovat yhtä mieltä tämän ajatuksen kautta. Puheesta kuitenkin ilmeni, että mitä pienempi lapsi on, sitä paremmat ovat hänen oikeutensa olla osallistumatta toimintaan. Pienemmille lapsille suodaan myös enemmän mahdollisuuksia kasvattajan kannalta katsottuna ”järjettömään” toimintaan, esimerkiksi märällä liinalla pöydän pyyhkiminen. Vaikuttaisi siltä, että mitä isommaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän häneltä odotetaan aktiivista ja tavoitteellista osallistumista.

Toisena lasten osallisuus mahdollistui lasta huomioivan toiminnan kautta, kun *kasvattaja huomioi lasten ideoita ja aloitteita*. Puheessa tämä ilmeni siten, että kasvattaja puhuu vähemmän itse ja kuuntelee lapsia enemmän. Tässä yhteydessä kasvattajat pohtivat myös omaa ammatillisuuttaan ja kokivat, että ammatillisuus nousee esiin sitä kautta, että kasvattaja osaa havaita ja lukea lasten toiminnasta ne oleelliset asiat, joita hän voi omalla toiminnallaan lähteä tukemaan esimerkiksi leikin kautta. Kasvattajat pitivät myös tärkeänä, että lapsia havainnoitiin ja heidän mielenkiinnonkohteita tarkkailtiin, jotta he kykenevät mahdollistamaan ja antamaan lapsille lisää näitä kokemuksia, joista lapset itselleen elämyksiä tuottavat. Toisaalta lasten toiminta-aktiivisuus myös yllätti kasvattajat ja

havahdutti heidät pohtimaan omaa toimintaansa sen kautta, että lapsille voi mahdollistaa myös sellaista toimintaa, joka ei välttämättä kasvattajan mielestä lapsille ole mieluisaa:

”Ja toi mitä nyt aattelee, et mihin lapset mielellään osallistuu, mikä yllätti ainakin mut täysin, että, et nehen osallistuu mielellään näihin tämmösiin, että kun ne saa olla mukana niinku vaikka pakkaamassa reppuja tai laittamssa mehuja pullohin, tai silleen niinku. Et ne melkein tappelee kuka saa tulla. Et meidän oli pakko tehdä kans semmonen niinku, kuka on vuorossa, kuka tulee kirjastoautoon ja kuka saa olla apulainen. Nää tämmöset tehtävät.”

Toisinaan koko päiväkodin toimintakulttuuri voi perustua lasten kuulemiselle ja aloitteisiin tarttumiselle. Silloin taustalla on idea, että toimintaympäristön kautta arjessa on koko ajan mahdollisuus tarttua lasten aloitteisiin:

”Meillä ei esimerkiks oo koko päiväkodissa yhtään ainutta tuokiota sillä ajatuksella, et me suunniteltas etukäteen joku hetki, joka nyt vaan vedetään koko ryhmälle. Nii koska se pointti lähtee siitä, et meillä on lähetty si- sen toimintaympäristön kautta siihen, et arjessa on koko ajan mahollisuuksia tarttuu eri tilanteisiin. Jos me aikuisina tartutaan siihen, mitä sieltä nousee, ni itseasiassa, mikä nyt on ollu havainto sen parin vuoden aikana, niin itseasiassa meillä askarrellaan, leikitään, liikutaan, musisoidaan ihan hirveen paljon enemmän, kuin sillo ku meillä oli se kerta viikossa. Ja taas myöskin se, että toisaalta sit tulee kysymys, mikä on tuokio? Koska toisaaltahan se tuo- se, joka syntyy siinä musiikkihetki täydellinen siinä pukemistilanteessa, aikuisella on tiedossa musiikkikasvatuksen tavoitteet, jota hän voi soveltaa siihen myös spontaanitilanteeseen. No sillon voidaan ajatella, et se on tuokio, mut onks se tuokio, koska mulla ei ollu sitä niinku kalenteriin sidotusti ja paperille kirjoitetusti.”

Edellä kuvattu esimerkki voisi edustaa jopa Turjan (2011, 53) esittämää uudenlaista päiväkodin toimintakulttuuria, jossa voitaisiin luopua yksittäisistä lasten osallisuuteen tähtäävistä menettelyistä, koska toiminta on jo lähtökohtaisesti erilaista. Näin suuri muutos edellyttää kuitenkin aina muutoksia myös kasvattajien pedagogisissa syvärakenteissa, joiden kautta kasvattaja jäsentää ja ymmärtää omaa toimintaansa. Tästäkin esimerkistä on havaittavissa yleisesti vallalla oleva toimintatuokiokeskeinen ajattelutapa, koska puhuja pohtii, voiko tuokio edes olla jotain sellaista, mitä ei ole etukäteen suunniteltu. Toimintakulttuurin muutos edellyttääkin kasvattajilta valtavan suuren arviointiproses-

sin omaa toimintaansa kohtaan nimenomaan uuden teoreettisen kasvatustiedon valossa. Tämä luo pohjan uudenlaisen osallisuuden kulttuurin muodostumiselle. (emt.)

Kolmanneksi kasvattajien puheesta kuvastui osallisuuden mahdollistaminen lasta huomioivan toiminnan kautta siten, että *aikataulut luodaan lasten tarpeiden mukaan*. Tämä tarkoitti sitä, että aikuiset pohtivat muun muassa ruokailun merkitystä lapsille, mitä muuta se voi antaa, kuin vain täyden vatsan. Aikuiset pitivät siis tärkeänä sitä, että lapsille annetaan ruokailussa aikaa esimerkiksi sosiaalisille suhteille. Ruokailun merkitys nähtiin puheessa laajempaan kuin vain itse ruokailutapahtumana. Saman ilmiön nostavat esiin myös Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2013). He tuovat artikkelissaan esiin, että myös arjen perushoidontilanteet, kuten ruokailu, ovat kasvattajien näkökulmasta kasvatuksellisesti arvokkaita. Lasten tarpeita aikatauluissa huomioitiin kuitenkin myös laajemmin kuten seuraava esimerkki kuvastaa:

*”Sitten just se, että tarviiko mennä aina sen saman aikataulun mukaan? (- -) meidänkin pienten ryhmässä ei oikeestaan nyt alkusyksystä lähtien ollu ykskään niistä vu-
vuoden vanhoistakaan semmosia, jotka ois tarvinnu päiväunia heti kello yks, taikka
niinku että, ruokailu kello ykstoista ja sitte siitä samantien nukkumaan ja nukuttu
kaks tuntia, kaks ja puol tuntia sinne kahteen asti. Ei, vaan me ollaan vähän katottu
siis me pystytään puuhastelee aamulla, se on varmaan lähempänä puolta yhtätoista
kun me ruetaan vasta pukee pihalle.”*

Kasvattajat pohtivat myös sitä, kenen tarpeiden mukaan aikataulut päiväkodissa luodaan, onko se yksilö vai koko ryhmä. Puroilan (2002, 69) päiväkodeissa tekemien havaintojen mukaan juuri ruokailut, päivälevot ja ulkoilut olivat tilanteita, jotka koskettivat samaan aikaan koko lapsiryhmää, kun taas omassa tutkimusaineistossani pohdittiin, voiko esimerkiksi yhden lapsen tarve päästä aikaisemmin päiväunille vaikuttaa siihen, että koko lapsiryhmä joutuu mukautumaan tähän. Vai onko aikataulut mahdollista luoda sekä yksilön että ryhmän tarpeista käsin? Osa kasvattajista kuitenkin koki ongelmana sen, jos ryhmässä jouduttiin noudattamaan niin sanottua perinteistä aikataulua. Tavallaan se, että pystyttiin rikkomaan perinteisiä aikataulukaavoja, nähtiin hienona. Jos lasten tarpeet vaativat kuitenkin sitä, että he pääsevät nukkumaan puoli kaksitoista, kasvattajien puheessa se ilmeni ongelmallisena, koska silloin ei päästy noudattamaan erilaista aikataulua.

Keskustelussa nousi myös esiin kasvattajien negatiiviset mielipiteet niin sanottua pakkopäivälepoa kohtaan, mutta käytännön esimerkkejä siitä, kuinka voisi toimia toisin, ei tullut puheessa esiin. Venninen ym. (2010) tuovatkin tutkimuksessaan esiin, että päiväkodin työntekijöiden mukaan lapsi

saa tuskin koskaan valita osallistuuko hän lepohetkeen vai ei. Tutkimusten mukaan (esim. Irtamo 2013, 54; Alasuutari ym. 2014, 75) lapset kuitenkin haluaisivat itse päättää omasta päivälevostaan, ja kokivat pitkään ”makuuttamisen” epämieluisana ja ”nukkarin” yleisesti epämieluisana paikkana. Erityisesti esiopetusikäisten lasten kohdalla lepohetkeä pidettiin kuitenkin myös kuuntelu- ja satu-hetkinä, ja sille osallistumista perusteltiin yhteisenä toimintana (Venninen ym. 2010). Toisten kokemana pakkolepo voi näyttäytyä toisille siis yhteisen toiminnan kautta.

Puroilan (2003, 119) havaintojen mukaan päiväkodin päiväjärjestystä rytmittävät nimenomaan ruokailut, ulkoilut ja päivälepo, joiden käytännöt vaihtelevat päiväkodista riippuen. Esimerkiksi päiväleporytmi määrittyi paljolti lapsen iän mukaan: mitä pienempi lapsi, sitä yksilöllisemmin hänen päivälevon tarpeensa huomioitiin. Samankaltaisia tuloksia oli havaittavissa myös omasta tutkimusaineistostani, jossa tämä korostui siten, että pienten päiväunirytmistä puhuttiin, kun vastaavasti isompien, esimerkiksi esiopetusikäisten lasten päivälepo sivuutettiin puheessa kokonaan. Puroilan mukaan päiväjärjestys muovautuu joustavammaksi niissä ryhmissä, joissa toiminta ei painotu yhteisten toimintatuokioiden varaan. Joissakin päiväkodeissa pyritään jopa tietoisesti pois tilanteesta, jossa päiväjärjestyksen rutiinit ohjaavat päivän kulkua. Myös omassa tutkimusaineistossani havaittiin, että päiväkodissa, jossa oli tietoisesti luovuttu toimintatuokiosta, kasvattaja kuvasi aikataulujen muovaamisen helpoksi nimenomaan lasten tarpeista käsin.

Neljänneksi kasvattajan toiminta lasta huomioivasta näkökulmasta kuvastui osallisuutta mahdollistavassa puheessa siten, että *leikkivälineet ja muu materiaali ovat lasten saatavilla*. Tämä ilmenee puheessa siten, että kasvattajat mahdollistavat lapsille myös sellaisten välineiden käytön, joiden käytön tyypillisesti katsotaan olevan mahdollista vain kasvattajan ohjaaman toiminnan kautta. Näitä välineitä ovat musiikki- ja liikuntavälineet. Erityisesti liikuntavälineiden mukaan ottamista arjen perustoimintoihin pidettiin hyvänä ideana. Niitä ajateltiin voivan hyödyntää esimerkiksi leikinvalinnassa ja sen myötä myös vapaassa leikissä. Myös musiikkivälineiden kerrottiin olevan käytössä ja lasten saatavilla. Kasvattajien mukaan musiikkivälineiden käytön tarkkaa valvomista perustellaan päiväkodeissa sillä, että soittimet menevät helposti rikki. Seuraava esimerkki kuvastaa kuitenkin toisenlaista ajattelutapaa, jossa lasten oppiminen ja kehittyminen asetettiin materian edelle:

”Lapsi oppii sit soittamaan. Ainakin rytmikapuloita mä oon antanu leikkiin ihan pienille. Lahjakkaita, et kyl ne soittaa siellä ja laulaa niinku Tuiki Tuiki Tähtönen ihan itekseen. Ja ne varmasti, ni ja siis, meillä itseasiassa sisarusryhmiä, joissa on siis ihan niitä yksivuotiaita ja meillä on kaikki soittimetkin lasten saatavilla. Et toki on toisinaan

joku saattanu mennä rikki, ihan siis sillai, et aikuinen ei oo sit sillä hetkellä ollu paikalla, ku pieni on sieltä ottanu sen...”

Puheen perustella lapsille mahdollistettiin myös päiväkodin tilojen laajempi käyttö, esimerkiksi liikuntasalia ja siellä olevia välineitä käytettiin nykyään aikaisempaa enemmän. Toisaalta, joissakin toimintaa kuvaavissa esimerkeissä salia käytettiin myös päivälevon tilana, jolloin sinne ei voinut perustaa esimerkiksi pysyvämpää leikkiä, mutta sen ei annettu kuitenkaan rajoittaa tilan käyttöä täysin. Näissä kuvauksissa ei käynyt ilmi, onko lapsilla täysi vapaus, ilman aikuisen lupaa, käyttää liikuntasalin tiloja. Puroilan (2010, 18) päiväkodeissa tekemien havaintojen mukaan, myös niissä tilanteissa, joissa lapset voivat hakeutua vapaasti erilaisten toimintojen pariin kysytään aikuiselta lupa, muun muassa laulu- ja jumppasaliin. Lapset ovat Puroilan havaintojen mukaan oppineet päiväkodin käytännöt ja tietävät, mitä tavaroita ja tiloja saa vapaasti käyttää ja mihin taas tarvitaan aikuisen lupa. (emt.) On kuitenkin positiivista havaita, että tilojen käyttöä on aikuisten puheen mukaan monipuolistettu ja ainakin joistain ”turhista” tilankäyttöä rajoittavista periaatteista, kuten yllä käy ilmi, on luovuttu.

6.2 Kasvattaja osallisuuden rajoittajana

Tutkimusaineistossa esiintyvän puheen perusteella kasvattaja voi toiminnallaan myös rajoittaa lasten osallisuutta. Niin ikään tämä tapahtuu kahden erityyppisen toiminnan kautta. Kasvattajan toiminta voi olla joko *lasta kontrolloivaa* tai *lasta passivoivaa*. Kun kasvattajan toiminta on *lasta kontrolloivaa*, lapset ovat kasvattajan toiminnan ja manipuloinnin kohteina, heitä pyritään ohjailemaan ja heihin pyritään vaikuttamaan kasvattajan toiminnan kautta. Lapset ovat aktiivisia toimijoita, mutta heidät nähdään toiminnan kohteina. Lasten vaikutusmahdollisuudet sekä itseään koskevaan toimintaan että yhteiseen toimintaan ovat tällöin hyvin vähäiset. Lasten osallisuuden rajoittamisen kasvattajan *lapsia kontrolloivan* toiminnan näkökulmasta voi kasvattajien puheen perusteella jakaa neljään luokkaan, joita ovat:

- arjen aikataulut lasten toiminnan määrittäjänä
- lapsille tarjotaan asiat ja toiminta valmiina
- pakko-osallistuminen kasvattajien järjestämään toimintaan
- kasvattajien vallankäyttö

Silloin kun kasvattajan toiminta on *lasta passivoivaa*, kasvattajat rajoittavat lasten osallisuutta joko omien asenteidensa kautta tai siten, että he luovat toimintaympäristön omalta näkökannaltaan. Tässä teemassa lapset suljetaan kokonaan toiminnan ulkopuolelle tai osallisuus rajoittuu niin sanottujen näkymättömien tekijöiden, kuten asenteiden kautta. Lasten osallisuuden rajoittamisen kasvattajan *lapsia passivoivan* toiminnan näkökulmasta voidaan tutkimusaineistossa esiintyvän puheen perusteella jakaa kolmeen luokkaan, joita ovat:

- toimintaympäristö on luotu kasvattajien näkökulmasta ja lapset jätetty täysin toiminnan ulkopuolelle
- kasvattajien ennakkoluulot ja asenteet
- kasvattajien näkemykset puutteellisista resursseista

Seuraavassa taulukossa on esitetty vielä yhdessä kokonaisuudessa kasvattajien toiminta, joka rajoittaa lasten osallisuutta.

TAULUKKO 3. Kasvattajien toiminta lasten osallisuuden rajoittajana.

Lasta kontrolloiva toiminta	Lasta passivoiva toiminta
Arjen aikataulut lasten toiminnan määrittäjänä	Toimintaympäristö on luotu kasvattajien näkökulmasta ja lapset jätetty täysin toiminnan ulkopuolelle
Lapsille tarjotaan asiat ja toiminta valmiina	Kasvattajien ennakkoluulot ja asenteet
Pakko-osallistuminen kasvattajien järjestämään toimintaan	Kasvattajien näkemykset puutteellisista resursseista
Kasvattajien vallankäyttö	

6.2.1 Lasta kontrolloiva toiminta

- arjen aikataulut lasten toiminnan määrittäjänä
- lapsille tarjotaan asiat ja toiminta valmiina
- pakko-osallistuminen kasvattajien järjestämään toimintaan
- kasvattajien vallankäyttö

Ensimmäinen tutkimusaineiston puheen perusteella esiin noussut kasvattajan toiminta lasta kontrolloivasta näkökulmasta on se, että *arjen aikataulut määrittävät lasten toiminnan*. Tämä näyttäytyy puheessa yleensä sitä kautta, että päiväruutiinit muodostetaan tiukan aikataulun puitteissa, eikä aikataulujen muuttaminen tule kysymykseenkään. Tässä yhteydessä tuon esiin erään ilmiön aineistosta. Kun edellisessä kappaleessa puhuttiin aikataulujen luomisesta lasten tarpeiden mukaan, esimerkit tulivat nimenomaan kertojan omasta ryhmästä tai oman toiminnan kautta. Tässä tapauksessa, kun puhutaan päivärytmistä osallisuutta rajoittavana tekijänä, esimerkit tulevat joko toisesta ryhmästä tai ne ovat yleisiä esimerkkejä, kuinka yleensä päiväkodissa toimitaan. Seuraavassa esimerkissä kuvataan tämänkaltaista puhetta. Kasvattaja kuvaa ryhmän toimintaa, jossa työskenteli, mutta tuo heti alussa esiin, että ei enää ole töissä koko päiväkodissa:

”Mä olin joskus semmosessa ryhmässä töissä, missä oli jotenkin koko vuoden ongelma, ja sit lähinkin lujaa sieltä talosta, mutta siis koko vuoden ongelma tuntu olevan se, että oli isojen ryhmä ja sit siellä oli lapsia, jotka ei nukkunu, mutta kun sinne sänkyyn piti olla viimeistään kaheltatoista ja ne makas siellä kahteen asti, ja se oli jatkuva semmonen veivauksen aihe se, että kun ne ei nuku siellä, ja ne pyörii ja hyörii ja ne tyls- tylsistyy siellä. No minkä ihmeen takia niitten pitää olla siellä kaheltatoista jo niinku, ja sitä ois ollut se tietty porukka, jonka kanssa ois voinu tehdä aivan jotain muuta, kun mennä sinne sänkyyn kaheltatoista tai tehdä jotain muuta vaikka sen yhen jälkeen, mutta kun se oli se, että nukkariaika on kahestatoista kahteen.”

Tiukan aikataulun luominen aiheutti toisinaan kasvattajissa puheen mukaan myös kiireen tuntua. Kasvattajien mielestä kiire oli monessakin päiväkodissa este sille, ettei lasten osallisuus voi toteutua, koska *”helposti mennään siihen, että ajatellaan, se ei kerkee ja nyt pitäis vaan edistyä tässä asiassa”*. Myös Puroila (2003, 121) tuo havainnoissaan esiin samankaltaisia tuloksia: tiukkaan strukturoidun päiväjärjestyksen läpivieminen saattaa herättää kasvattajissa tunteen kiireestä. Hänen havaintojensa mukaan resursseiltaan samantyyppisissä puitteissa päiväkotien arjen käyttö voidaan kuitenkin organisoida eri tavoin. Hän otaksuukin, että päiväjärjestys on joissakin päiväkodeissa rajoittava tekijä, jonka merkitystä varhaiskasvattajat eivät täysin tiedosta. Tätä samaa ilmiötä pohditaan myös seuraavassa esimerkissä:

”Siis tohon tuli mieleen tohon, se kysymys oli et mikä estää, ni siis ainakin aikataulut ja se kummallinen käsitys kiireestä. Siis varmasti on oikeestikin kiirettä, mut tavallaan se, et mihin itse asiassa on kiire, onko arki ohjelmoitu niin täyteen, että on kiire toteuttaa sitä ohjelmoitua arkea, jolloin ei oo mahdollisuutta tarttua niihin lasten aloitteisiin,

koska meillä on jo hirveen paljon kaikkee, ni sit vois kysyä, että mitä meillä on? Onks meillä oikeesti sitä tärkeää vai onko meillä sitä, mistä me pidetään kiinni, jotta kaikki mahdolliset toteutus. Eikö me voida tarttua siihen, mistä se toteutus kaikki tavoitteet hirveen paljon luontevammin? Että että myös varmasti se, että koska sen kuulee hirveen usein, että kun on niin hirvee kiire, että ei pystytä tekemään jotakin ja kun me, meillä on niin hirveen vähän aikaa.”

Venninen ym. (2010, 36) tuovat omassa tutkimuksessaan esiin hieman ristiriitaisen ilmiön kiireen yhdistämisestä arjen aikatauluihin. Suurin piirtein yhtä suuri joukko tutkimukseen osallistuneista kasvattajista koki, että kiinteän aikataulun noudattaminen poistaa turhaa hätäilyä ja kiirettä, ja toisaalta taas joustavan ja väljän aikataulun nähtiin olevan paras keino kiireen vähentämisessä. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneista kuitenkin kokivat, että kiire ja aikataulut ovat esteenä lasten kuulemiselle (emt., 33). Nämä tulokset tukevat mielestäni edellä mainittua Puroilan (2002) esittämää pohdintaa siitä, tiedostavatko varhaiskasvattajat todella päiväjärjestyksen merkitystä ainakaan kiireen näkökulmasta.

Aikataulut pystyvät rajoittamaan lasten osallisuutta myös toisenlaisesta näkökulmasta. Tavallaan tässäkin on kyse arjen toimintaa määrittävistä aikataulutekijöistä, mutta nyt lasten mahdollisuutta osallistua tiettyyn toimintaan rajoitetaan aikataulujen ja kasvattajan suunnitteleman toiminnan kautta. Tämänkaltaisista tilanteista on kyse silloin, kun kasvattajat ovat pyrkineet edistämään lasten osallisuutta esimerkiksi projektien kautta, mutta lasten mahdollisuudet toteuttaa tätä projektia on rajoitettu vain tiettyyn päivään ja hetkeen:

”Me suunniteltiin nyt sillai, että kokeillaan semmosta, että lastentarhanopettajapari pitää maanantaina jumpan puolelle ja mä pidän sen (osallisuusprojekti)-homman puolelle ryhmälle ja sitten vaihdetaan. Että maanantaiaamupäivänä. Sitten tiistai-aamupäivänä meillä on semmosia niinku erilaisia kerhoja... ni sitten siinä ne, ketkä ei ole missään näissä tämmösissä tuentarvitsevien joukossa, että olisivat näissä kerhoissa, ni niillä on sitten sillon myös mahdollisuus jatkaa joitain (osallisuusprojekti)-juttuja.”

Toisena kasvattajien puheessa esiintynyt lasta kontrolloiva toiminta rajoittaa lasten osallisuutta siten, että kasvattaja tarjoaa lapsille asiat ja toiminnan valmiina. Näissä kuvauksissa kasvattajien toiminta näyttäytyi nimenomaan sitä kautta, että he antoivat lapsille asiat valmiina ja usein syynä siihen oli se, että asiat sujuvat tällöin nopeammin:

”Mutta aina herää välillä, en en kyllä sitten sano asiasta välttämättä, mut kattelin kun siellä ryhmien (- -) joutuu kulkee, niin itekin oon ollu 3-5 -vuotiailla (- - -) tiedän, että siellä osa pukee, osa ei. Mutta kun näitä asioita aattelee, niin kun on laitettu kaikki vaatteet valmiiks lattialle. Mä yritin siinä, että hei, että no sehän käy se ulosmeno käy äkkiä, kun ne on siinä, ja sit ne vaan pukee. Mut se, että se lapsi oppii niinku ite hakee vaatteesa sieltä naulakosta, onko sulla nyt kaikki tarvittava, tarviitko vielä jotain? Ni sehän on niinku sitä osallistamista, eikä se, että ne on lyöty vaan siihen eteen.”

Tässä luokassa palataan myös aikaisemmin paljon esillä olleeseen kyselykulttuuriin. Tarkastelun kohteena tässä yhteydessä on kasvattajien omat pohdinnat ja oivallukset siitä, kuinka he omilla kysymyksillään tarjoavat vastaukset lapsille valmiina ja rajaavat lasten omaa mielipiteen ilmaisua:

”Mää mietin tuota, mitä sanoit, että on niin kun aikuisten vastauksia, niinku helposti. Ni just iteki kun vanhemmat tulee hakemaan lapsia, niin mä monesti oon kysyny lapsilta, no oliko sulla kiva päivä. Ni nyt mää vasta yks päivä tajusin, siinähän on jo niinku olettamus, et mää niinku sillä sanavalinnalla, sillä ilmeellä niinku odotan, että se lapsi vastaa, että oli.”

Karlsson (2000, 60) käyttää käsitettä kolmivaiheinen vuorovaikutuksen malli, jossa aikuinen esittää lapselle kysymyksen, lapsi vastaa tähän ja aikuinen arvioi lapsen vastauksen. Tämän jälkeen aikuinen esittää lapselle uuden kysymyksen, mikä käynnistää kolmivaiheen uudestaan. Kyselevän etenemisen tarkoitus on saada lapsi aktiiviseksi ja tilanne vuorovaikutteiseksi, mutta todellisuudessa lapsen mahdollisuudet esittää omia mielipiteitään ja ajatuksiaan jäävät olemattomiksi, kun lapsen tehtäväksi jää pyrkiä kertomaan aikuisen ennakolta suunnittelemat asiat. Tämänkaltaisessa tilanteessa lapsi on aikuisen toiminnan kohteena, joka ohjataan toimimaan aikuisen suunnitelmien ja toiveiden mukaan. Myös omassa tutkimusaineistossani kasvattajat havahtuivat pohtimaan sitä, millä tavoin he kysymykset esittävät.

”Ja kyllähän me aika paljon, siis mitä itekin on joutunu opettelee, ni mehän mietitään ne vastaukset lapsen puolesta.”

Karlsson (2000, 182) tuo tutkimuksessaan esiin, että ydinongelmana lasten asemassa on nimenomaan se, että lapsilla ei ole mahdollisuutta tuoda esiin omia ajatuksiaan ja aloitteitaan instituutiossa. Perinteisesti lapsia pyritäänkin kasvatus- ja opetuskulttuurissa muuttamaan ja he ovat siis toiminnan kohteita osallisuuden sijaan.

Kolmanneksi kasvattajan kontrolloiva toiminta rajoittaa lasten osallisuutta *pakko-osallistumisen* kautta, millä tarkoitetaan sitä, että lapsia patistetaan osallistumaan kasvattajan järjestämään toimintaan. Näissä esimerkeissä kuvaukset tulivat kokonaan pohdinnan kautta, konkreettisia esimerkkejä pakko-osallistumiseen viittaavasta toiminnasta ei siis esitetty. Pohdinnan kautta kuitenkin ilmeni se, että pakko-osallistumista päiväkodissa tapahtuu. Eräs kasvattajista myönsi myös itse olevansa vähän tähän toimintatapaan taipuvainen. Toinen puolestaan myönsi pohtineensa vasta vähän aikaa sitten sitä, kuinka toiminnasta kieltäytyvät lapsetkin saisi mukaan toimintaan, ennen kuin havahtui siihen, että täytyy olla valinnan vapaus myös toiminnasta kieltäytymiseen. Myös Puroilan (2002, 91) tutkimuksessa tehdyissä havainnoista käy ilmi, että erityisesti ryhmälle suunnattuihin toimintatuokioihin lasten odotettiin osallistuvan, jopa vastoin omaa tahtoaan.

Pakko-osallistumisessa on todennäköisesti kyse kasvattajien käsitys siitä, että vain aktiivinen toiminta on merkityksellistä. Kuten yksi tutkimusaineistoni kasvattajista toteaa, "*että meillä aikuisilla on semmonen joku määräkuva, et kun me osallistutaan, ni se on aktiivista toimintaa*". Tätä harhakäsitystä tukee myös monet tutkimustulokset (mm. Puroila 2002; Strandell 1995), joista ilmenee, että lasten odotetaan olevan koko ajan aktiivisia ja toimintaan kiinnittyneitä, ja tilanteet, joissa lapsi ei löytänyt tekemistä, näyttäytyivät aikuisen kannalta epäedullisina häiriötekijöinä.

Neljänneksi kasvattajien puheesta ilmenee, että lasten osallisuutta voidaan kasvattajan kontrolloivan toiminnan kautta rajoittaa *kasvattajan vallankäytön* muodossa. Näissä puheissa korostui erityisesti kasvattajien pohdinta siitä, pystyisivätkö he itse toimimaan siten, miten he odottavat lasten toimivan. Vastaus näihin pohdintoihin oli joka yhteydessä, että ei. Miksi sitten lapsilta odotetaan, että he pystyisivät. Tässä yhteydessä vallankäyttö ei siis kuvastu niin sanotusti välttämättömänä, jota kasvattaja käyttää, ja pitääkin käyttää, suhteessa lapsiin. Siinä on kyse pikemminkin siitä, että kasvattaja on päättänyt viedä läpi toiminnan tietyllä tavalla, eikä siitä ole varaa neuvotella. Erityisen paljon kasvattajien pohdinnat tämänkaltaisista tilanteista kohdistuivat ruokailutilanteisiin. Näihin liittyvät pohdinnat koskevat aikuisten lapsille määrittelemiä paikkoja. Menevätkö aikuiset itse ruokalassa syömään oman kollegan seuraksi vai vain naamalta tutun kiinteistönhoitajan kanssa. Puroilan (2002, 98) tutkimuksessa nouseekin esiin, että ruokailutilanteissa aikuisten tilanteen hallinta tulee selvästi esiin. Myös omat havaintoni tutkimusaineistostani tukevat tätä seikkaa. Seuraava esimerkki kuvastaa pohdintaa siitä, että kasvattaja tiedostaa aikuisen ja lapsen välisen suhteen epäsymmetrisyyden (Kalliala 2008, 20), mutta kuitenkin myöntää, että kaikessa toiminnassa ei vallankäyttöä välttämättä tarvita:

”Mut jotenkin se, kun siellä nousee esille näitä valta-, valtapohdintoja aika paljonkin, ni tavallaan se, että ehkä siinä on myös juuri se pointti, että koska päiväkodissa joka tapauksessa käytetään valtaa suhteessa lapsiin, se on ihan niinku itsestään selvää. Toisaalta se on osin sitä, toki täytyykin, mutta sitten taas toisaalta, että ehkä me käytetään hirveen paljon myös ihan turhaa valtaa siellä.”

Puroilan (2002, 98) mukaan päiväkotien arkipäivässä hallinta ja vallankäyttö perustuvat pitkälle häiriötilanteiden ennaltaehkäisyyn. Yksi keinoista ehkäistä häiriötilanteita on muovata istumajärjestystä aikuisen kannalta edulliseksi. Toisin sanoen sellaiseksi, jossa hiljaiset tytöt ovat rauhoittamassa vilkkaampia poikia. Seuraava esimerkki kuvastaa sitä, miten kasvattajan vallankäyttö istumajärjestyksen laatijana voi vaikuttaa lapseen:

”Ja se, mihinkä en voinu olla kiinnittämättä huomiota, oli juuri ne hiljaset ja arat tytöt, joita, semmoset todella vetäytyvät, joita meillä on kaks kappaletta, niin ne on nyt siellä ihan suuna päänä, ne nauraa ja höpöttää, et huomaa, et sä oot tommonen tyttö, mut tää laitos on tehny susta, et me on tehty, me on laitettu sut tämmöseen muotiin, että. ... Ja sit nääkin tytöt on varmaan koko ikänsä istunu silleen, et kahden semmosen meluavan pojan välissä.”

Myös Alasuutari ym. (2014) toteavat Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän tutkimusraportissa, että rauhoittumista pyritään saamaan aikaan säätelemällä istumapaikkoja. Lapsi ei saa istua lempikaverinsa, saati sitten samaa sukupuolta edustavan lapsen vieressä.

Mitä nuoremasta lapsesta on kyse sitä voimakkaammin aikuiset ottavat vastuuta hänen elämästään ja tämän myötä myös lasten ääni tulee suodattuneeksi aikuisten omien intressien ja tulkintojen läpi (Turja 2010, 30). Kasvattajien pohdinta omaa vallankäyttöään kohtaan kohdistui myös omassa tutkimusaineistossani paljon siihen, miten helposti pienten lasten, joilla ei ole vielä sanallisia mahdollisuuksia ilmaista tahtoaan, aloitteet on helppo tyrmätä:

”Ni siis ja vielä, niinku liittyy esimerkiks alotteisiin, että sehän on niinku hirveen paljon erilaista vaikka eskareilla ku esimerkiks pienillä, mutta yhtä lailla sieltä pieneltä, vaikka nyt isommat voi ideoida vaikka mitä jo iteki, mut yhtä lailla pienet tekee jatkuvasti alotteita, että eri asia on se että, huomaako aikuiset ja ne ei välttämättä oo sanallisia, havainnoidaanko me, ja toisaalta pienten alotteet on tietysti vielä helpompi torpata, että kun joku tuo sen siveltimeen niin, ohoho nostetaas se takasi tonne hyllylle, meeppä nyt leikkimään.”

Myös pienet lapset kertovat mielenkiinnon kohteistaan, mutta kertominen on erilaista, kuin isomilla lapsilla. Mitä pienemmistä lapsista on kysymys, sitä vähemmän he käyttävät puhuttua kieltä ja sitä suurempi osuus vuorovaikutuksesta tapahtuu muilla ilmaisutavoilla. (Karlsson 2005, 88.) Venninen ym. (2010, 52) tuovat tutkimuksessaan esiin, että aikuisten käsitykset pienten lasten tekemistä aloitteista ovat moninaiset. Osa aikuisista on sitä mieltä, että pienet lapset eivät osaa tehdä aloitteita, osa puolestaan toi konkreettisten esimerkkien kautta esiin, että myös pienet lapset voivat ja osaavat tehdä aloitteita. Toisin sanoen, pienten lasten aloitteet eivät tule huulilta vaan aikuisen on osattava tulkita niitä.

Vallankäyttö näyttäytyi perushoidon tilanteissa myös voimakkaammin pienten lasten kohdalla kuin isompien. Isompien kanssa pystyi neuvottelemaan esimerkiksi pukemistilanteessa, mutta pienet lapset "*helpommin sitten tavallaan vaan puetaan*". Myös esimerkiksi ruokailuun liittyvät asiat tuotiin esiin siten, että pienille lapsille ruoka vaan syötetään, eikä lapselta kysellä. Niin ikään WC-tilanteissa pienet lapset "*vaan viedään*" vessaan. Missään tilanteissa pieniltä lapsilta "*ei kysellä*". Myös Vennisen ym. (2010, 46) tutkimuksessa käy ilmi, että pienet, alle 3-vuotiaat lapset saavat määritellä WC-käyntitarpeensa vain harvoin. Jotkut kasvattajat toivat tässä tutkimusaineistossa puheessaan esiin, että "*aikuisen vallankäyttö ulottuu joka asiaan*".

6.2.2 Lasta passivoiva toiminta

- toimintaympäristö on luotu kasvattajien näkökulmasta ja lapset jätetty täysin toiminnan ulkopuolelle
- kasvattajien ennakkoluulot ja asenteet
- kasvattajien näkemykset puutteellisista resursseista

Kasvattajien puheesta ilmeni, että ensimmäinen lasten osallisuutta rajoittava tekijä kasvattajan passivoivan toiminnan kautta on, kun *kasvattaja luo toimintaympäristön omasta näkökulmastaan käsin ja jättää lapset täysin toiminnan ulkopuolelle*. Eniten tässä ryhmässä korostui esimerkit ja pohdinnat siitä, kuinka kasvattaja luo ympäristön itselleen lapsia ajattelematta. Esimerkiksi lasten työt asetellaan yleensä siihen korkeuteen, että lapset eivät niitä edes voi nähdä. Myös päivärytmiä kuvaavat kuvat, joiden voisi olettaa palvelevan lasten tarpeita, oli aseteltu siten, että lapset eivät niitä näe, saati pysty niihin koskemaan:

”Niinku ajatus siitä, että miten herkästi se menee siihen, niinku aikuisen ajatteluks. Yks kollega sano pienten ryhmästä, et he olivat neuvotelleet siitä, kun hän meni siihen ryhmään, ni juurikin päiväjärjestyskuvat oli todella korkealla ja hän oli sitten sanonut, että eihän nää, niinku alle kolmevuotiaat ees nää sinne asti. Nii mut jos ne laittaa alemmas, ni sit ne repii niitä irti. No niin, jos ne on tuolla, niin niillä ei oo mitään merkitystä. Nii, mut jos ne on alempana, niin ne repii.”

Toisaalta joskus kasvattajan hyvää tarkoittamat, mutta täysin heidän omasta näkökulmastaan tehdyt muutokset toimintaympäristössä ovat osoittautuneet täysin toimimattomiksi ratkaisuuksi. Kasvattajat voivat kokea tekevänsä lapsille mukavan yllätyksen, mutta eivät huomioi lasten tarpeita ja sitä, mitä muutos saattaa lapsille aiheuttaa, tässä yhteydessä lainkaan:

”Mulla on kokemusta siitä ihan parin vuoden takaa, ku me muutettiin, olin tossa ryhmässä töissä, mutta muutettiin siis ruokapöytien paikkaa, (--) paikkaa sillä välin, ku lapset ulkoili, ja muutamat lapset ei kestäny sitä ollenkaan. Niillä meni koko se päivä aivan sekasin, koska se tila oli pilattu ja turvallinen järjestys meni niiltä.”

Puroila (2002, 120) tuo havainnoissaan esiin, että lapsiryhmien esineympäristön kautta tiloihin pyritään rakentamaan kodikkuutta ja viihtyvyyttä. Tutkimusaineistossani puheessa käy ilmi, että kasvattajat kuitenkin kyseenalaistavat sen, kenen maulla tilat loppujen lopuksi sisustetaankaan. Sillä on väliä, näkevätkö aikuiset tilan omana työpaikkanaan vai lapsen toimintaympäristönä. Tiettyyn tilaan astuessa, *”sen tietää heti jo, kenen mielen mukaan se on sisustettu”*.

Toisena puheessa kuvattiin, että osallisuutta rajoitettiin kasvattajan lasta passivoivalla toiminnalla kasvattajien ennakkoluulojen ja asenteiden kautta. Kasvattajien asenteet osallisuuden rajoittajana kuvastuivat yleensä sitä kautta, että joku toiminta tehdään tai jätetään tekemättä siksi, koska niin on *”helpompaa”*. Lapsilta evättiin muun muassa mahdollisuus valita omat ruokailupaikkansa ja leikkiä posliiniastioilla, koska toisella tavalla tehtynä se on helpompaa. Tässä yhteydessä korostan, että nämä kuvaukset lasten osallisuuden rajoittavana tekijänä kerrottiin siten, että rajoittaja oli aina toinen kasvattaja, ei puhuja itse. Puhuja itse olisi mahdollistanut niin ruokailupaikkojen valinnan kuin posliiniastioilla leikkimisenkin. Seuraava esimerkki kuvastaa hyvin kasvattajien yleistä asennetta ja toiminnan lähtökohtia helppoudesta käsin:

”Ja ehkä se, että ketä varten työtä tehdään, jos nähään, että työtä tehdään niinku siksi että se on niinku ep- tavallaan se semmonen tyyli, että et, jotta meillä olisi helpompaa, ja jotta minä nyt ja niin. Jos me luodaan se lähtökohta siitä käsin, että ei me ollaan

siellä lapsia varten vaan me ollaan aikuisia varten. Hirveen moni ei sanois sitä ääneen eikä tiedostaiskaan, mutta kyllä semmosia käytännössä aika paljon on.”

Kasvattajien asenteita kuvattiin rajoittavana tekijänä myös "hälläväliä"-suhtautumisen kautta. Myös näissä esimerkeissä toimija oli aina joku muu, kuin puhuja itse. Kasvattajat ilmaisivat, että tämänkaltaisen asenne vaikuttaa lasten osallisuuteen rajoittavasti, koska kasvattajat eivät koe silloin sitä merkittäväksi vaan osallisuuden nähtiin olevan "turhaa puuhastelua". Toimintaan ei myöskään sitouduttu käytännön tasolla vaikka periaatteessa yhteisistä säännöistä oli työyhteisössä sovittu. Puheessa ilmeni toisaalta myös se, että kasvattaja voi olla myös liian sitoutunut omiin suunnitelmiinsa, jolloin lapset jäävät täysin kasvattajan suunnitelmallisuuden jalkoihin. Stenvall ja Seppälä (2008) luokittelivat tutkimustulostensa perusteella aikuisten määritelmät osallisuudesta. Osallisuus määriteltiin lasten arjessa olevana, aikuisen työvälteenä ja ryhmätoimintana. Aikuiset suhtautuivat näistä määritelmistä osallisuuteen yleisimmin työvälteenä. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella kasvattajien asenteista kerrotut esimerkit korostavat paljon juuri tämänkaltaista suhteutumista. Silloin osallisuutta ei nähdä itseisarvona tai osana päivähoiton käytäntöjä. Se on nimenomaan aikuisen työväline, jolloin siitä voidaan myös luopua. (emt., 15.)

Kasvattajien asenteet ja ennakkoluulot kohdistuivat puheen perusteella myös suoraan lapsiin. Lasten osallisuus rajoittui, kun kasvattajat ajattelivat lasten olevan kykenemättömiä johonkin toimintaan, esimerkiksi soittamaan soittimia tai leikkaamaan saksilla. Myös turvallisuusasiat rajoittivat lasten toimintaa, erityisesti liikkumista:

”...just se että, et pitää pitää niin turvassa lapset, et sellanen niinku normi liikkumisen rajottaminenki lähti äkkiä meillä siitä, että ei vaan sattuisi. Kun on se, et halua olla siinä se, joka sit vanhemmille, et nyt kävi näin. Et meil oli niinku niin sanotusti ylihuolehtivia vanhempia hirveesti, ei saa sitä, ei saa tätä.”

Kasvattajien asenne on monitulkintainen seikka, koska kukaan aineistossa ei suoraan myönnä oman asenteensa olevan sellainen, joka rajoittaa lasten osallisuutta. Kuitenkin muiden suhtautumisesta ja asenteesta osallisuuteen löytyi helpostikin kritisoitavaa. Kukaan ei käytännössä rajoita omilla asenteillaan lasten osallisuutta, mutta osallisuutta rajoittaa kuitenkin kaikki kasvattajat:

”Mulle tuli ensimmäisenä mieleen se, että miten sitkeessä on aikuisten asenteet ja ne asenteet estää sitä lasten osallistumista. Ja sitä osallisuutta. Mulle on hyvin vahvasti tullu semmonen nyt kaiken tän myötä.”

Kolmanneksi lasten osallisuutta kasvattajan passivoivan toiminnan näkökulmasta rajoittaa *kasvattajien näkemykset puutteellisista resursseista*. Tässä yhteydessä resursseilla tarkoitetaan kasvattajan määrittämiä aikaa tai ryhmän kokoon liittyviä resursseja. Yleisimmin lasten osallisuuden nähtiin olevan uhattuna, koska sen toteuttamiselle ei ollut ajallisia resursseja. Eräässä esimerkissä kuvattiin, kuinka ihanaa kaikkea mahdollista olisikaan toteuttaa, mutta arjen todellisuus ja resurssien puute estää sen:

”Joo, sen huomaa just näissä kaaospäivissä, että kun nää on ihanii, kaikki tämmöset ajatukset, mut sit kun mennään sitä arkee sillä, että joka ryhmästä puuttuu joku, ja yritetään vaan selvitä aamusta iltaan, ni ei siinä hirveesti viiti uusia ajatuksia, et ei sitä semmosena priimusmoottorina hirveesti jaksa olla. Ihmiset on kaikki väsyneitä.”

Myös tässä ajattelutavassa korostuu edellä esitetty näkemys osallisuudesta kasvattajan työvälineenä. Sen toteutumiselle on asetettu aina jokin ehto: osallisuus toteutuu niin hyvin, kuin ryhmähoidossa se on mahdollista eikä siitä jouduta henkilökunnan vähyyden vuoksi tinkimään (Stenvall & Seppälä 2008, 15). Myös Vennisen ym. (2010, 31–32) tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurin osa päiväkodin henkilöstöstä kokee liian suuren lapsimäärän suhteessa henkilökunnan määrään olevan rajoittava tekijä lasten osallisuuden toteutumiselle.

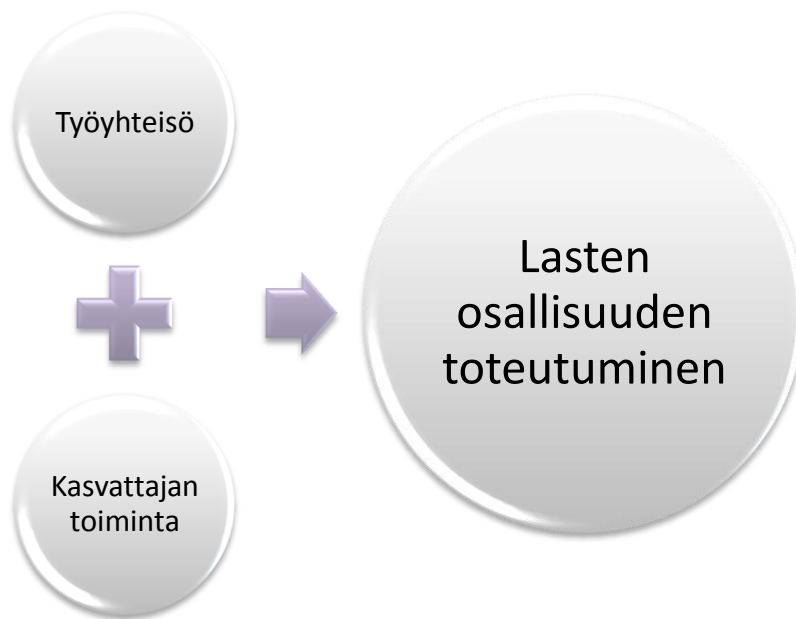
7 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kasvattajien puheen kautta sitä, kuinka he omalla toiminnallaan ja yhdessä toisten kasvattajien kanssa vaikuttavat lasten osallisuuden toteutumiseen päiväkodin arjessa. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös sitä, miten kasvattajat kuvaavat lasten osallisuuden mahdollistamista ja rajoittamista päiväkodin arjessa. Kasvattajat käsittelivät osallisuutta monipuolisesti puheessaan. Keskustelu oli monipuolista ja vaihtelevaa. Esimerkkejä annettiin niin omasta kuin muidenkin kasvattajien toiminnasta, toisinaan puheen kohteena oli työyhteisö ja kasvattajat kuvasivat toimintaansa sitä kautta. Puheessa kuvastuivat myös niin sanotut ihanteelliset tilanteet, joita ei kuvattu esimerkkien kautta. Yleisesti ottaen kasvattajat kuvasivat puheessaan omaa toimintaansa positiivisten, osallisuutta mahdollistavien, esimerkkien kautta. Muiden kasvattajien toiminta kuvattiin taas yleensä enemmän negatiivisessa, osallisuutta rajoittavassa, valossa. Kasvattajien puheen perusteella, heillä on kuitenkin monipuolisesti tietoa ja kokemuksia lasten osallisuudesta.

Kasvattajien puheesta ilmeni, että toimiva työyhteisö on lasten osallisuuden toteutumisen perusta. Työyhteisön katsottiin olevan toimiva silloin, kun siinä toimivat kasvattajat olivat samansuuntaisesti ajattelevia ja omasivat samankaltaisen arvomaailman. Erilaiset arvot ja erilaiset tavat suhtautua kasvatustyöhön puolestaan huononsivat kasvattajien mukaan työyhteisön toimivuutta. Samassa lapsiryhmässä työskentelevien kasvattajien työyhteisö eli tiimi, kuvattiin puheessa pääosin toimivana, mutta mitä suurempaa joukkoa työyhteisö laajeni koskemaan, sitä enemmän sen koettiin huononevan. Tämän perusteella voisi siis olettaa, että lasten osallisuus toteutuu parhaiten omissa ryhmissään, mutta osallisuuden toteutumisen mahdollisuudet huononevat, mitä laajemmasta työyhteisöstä on kyse. Työyhteisöjen toimivuutta katsottiin voitavan parantaa erilaisilla arvokeskusteluilla.

Seuraava kuvio esittää, mitkä ovat ne peruspilarit, jotka kasvattajien keskustelun analyysin perusteella mahdollistavat tai rajoittavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa. Kun työyhteisö on toimiva ja kasvattajien toiminta lasten osallisuutta mahdollistavia, lasten osallisuuden toteutumiselle on luotu todella hyvät lähtökohdat. Vastaavasti, jos työyhteisö ei toimi ja kasvattajien toiminta on lasten osallisuutta rajoittavia, on hyvin todennäköistä, että lasten osallisuus jää tällöin toteutumatta. On myös huomioitava, että huonossakin työyhteisössä kasvattajan toiminta voi olla osallisuutta mahdollistava ja vastaavasti hyvässä työyhteisössä kasvattajan toiminta voi olla osallisuutta

rajoittavaa. Tällöin lasten osallisuuden toteutuminen on entistä enemmän riippuvainen siitä peruspilarista, joka osallisuutta mahdollistaa.



KUVIO 3. Lasten osallisuuden toteutumisen peruspilarit.

Kasvattajan toiminta lasten osallisuuden toteutumiseen päiväkodissa kuvastui puheessa joko osallisuutta *mahdollistavana* tai osallisuutta *rajoittavana*. Kasvattajan toiminta osallisuutta *mahdollistavana* oli joko lasta *aktivoiva* tai lasta *huomioiva*. Osallisuutta *rajoittava* toiminta jakautui puolestaan lasta *kontrolloivaksi* tai lasta *passivoivaksi*. Nämä toimintamuodot eivät kuitenkaan olleet henkilöön sidottuja, vaan sama kasvattaja pystyi toiminnallaan vaikuttamaan osallisuuden toteutumiseen eri tavoin arjen tilanteesta riippuen.

Kasvattajan toiminta *lasta aktivoivana* kuvastui puheessa siten, että lapselle mahdollistetaan aktiivisen toimijan rooli jossakin arjen toiminnassa. Osallisuuden konkreettisin ilmenemismuoto eli aktiivisuus oli vahvasti esillä tässä teemassa. Kasvattajan aktivoiva toiminta mahdollisti *lasten osallistumisen sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit kasvattaja oli etukäteen määritellyt*. Tämä suunnittelu oli pääosin projekti- ja toimintatuokiolähtöistä. Kasvattajan aktivoiva toiminta mahdollisti *lasten osallistumisen myös toimintaympäristön suunnitteluun ja toteutukseen*. Tämä näyttäytyi aineistossa pieninä arjen toimintoina, jotka olivat rajoittuneet koskemaan vain sisätilan toimintaympäristöä. Lisäksi kasvattajan aktivoiva toiminta mahdollisti *lasten osallistumisen toiminnan arviointiin*, joka tapahtui pääosin kasvattajan esittämien kysymysten ja lasten vastausten kautta ja arviointi kohdistui kasvattajan järjestämään toimintaan. Kasvattajan aktivoiva toiminta mahdollisti analy-

sissä viimeisenä *lasten osallistumisen kasvattajan järjestämään toimintaan*. Tämä toiminta oli yleensä pieniä arjen askareita, joiden koettiin olevan osallisuutta mahdollistavia, koska ne eivät perinteisesti kuulu lasten tehtäviin päiväkodissa.

Kasvattajan toiminta *lasta huomioivana* kuvastui puheessa siten, että kasvattaja havainnoin ja muun sensitiivisen toiminnan kautta havaitsee lapsen tarpeita ja pyrkii järjestämään päiväkodin arkea näistä lapsen tarpeista käsin. Tässä teemassa lapsen osallisuus näyttäytyy nimenomaan sitä kautta, joka harvoin mielletään osallisuudeksi, koska lapsen toiminta ei välttämättä ole aktiivista. Kasvattajan huomioiva toiminta mahdollisti lasten osallisuutta siten, että *lapselle annettiin mahdollisuus osallistua toimintaan omien kykyjensä ja halun perusteella*. Lapsella oli siis myös mahdollisuus olla osallistumatta. Kasvattajan huomioiva toiminta mahdollisti lasten osallisuutta myös siten, että kasvattaja *huomioi lasten ideoita ja aloitteita*. Tämä näyttäytyi kasvattajien kertomana siten, että he puhuivat itse vähemmän ja kuuntelivat lasta enemmän. Tässä yhteydessä myös lasten havainnointia pidettiin tärkeänä. Kasvattajan huomioiva toiminta mahdollisti lasten osallisuutta myös *aikataulujen luomisen lasten tarpeiden kautta*, mikä kuvastui puheessa lähtökohtaisesti perushoidontilanteissa joustamalla. Analyysissä viimeisenä kasvattajan lasta huomioiva toiminta mahdollisti *leikkivälineet ja muut materiaalit lasten saataville*. Tämä ilmeni aineistosta suurimmaksi osaksi siten, että lasten oli mahdollisuus käyttää liikunta- ja musisointivälineitä entistä monipuolisemmin.

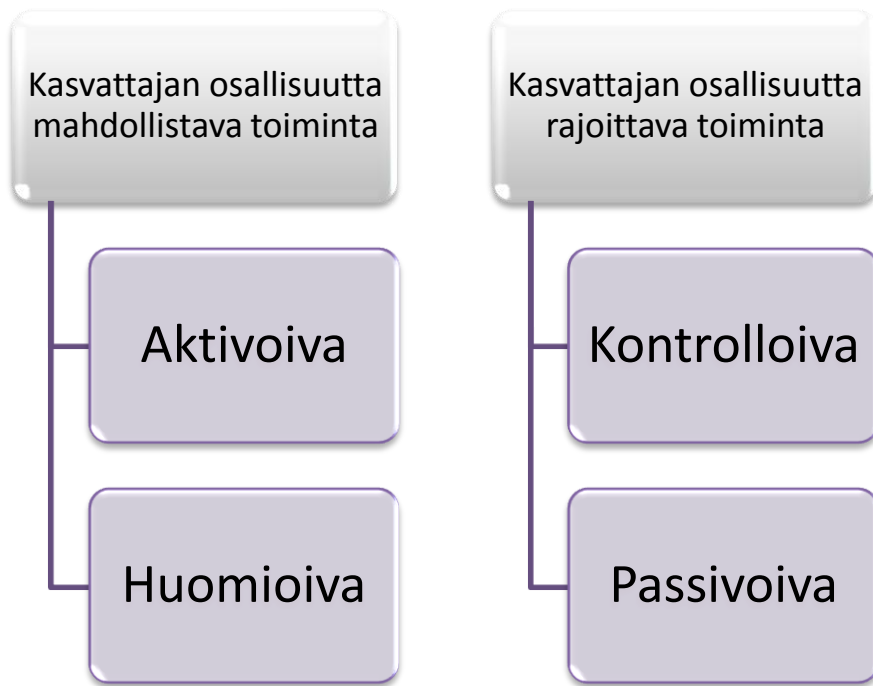
Kasvattajan *aktivoiva ja huomioiva toiminta* mahdollistivat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa. Tästä huolimatta näitä toimintoja kuvattiin aineistossa eri tavoin. Kasvattajan aktivoiva toiminta luonnollisesti painotti lasten aktiivista toimimista ja se kosketti suurimmaksi osaksi isompia lapsia. Kasvattajan huomioivasta toiminnasta kerrottaessa, puhe oli selkeästi paljon sensitiivisempää ja lasten tarpeita ymmärtävää. Lisäksi sen fokus oli selkeästi pienemmissä lapsissa. Näyttäisikin siltä, että odotukset lapsen aktiivista toimintaa kohtaan kasvavat sitä mukaa, kun lapselle tulee ikävuosia lisää. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä paremmat ovat hänen oikeutensa olla osallistumatta, ja mitä isompi lapsi on kyseessä, sitä enemmän häneltä odotetaan tavoitteellista ja aktiivista toimintaa.

Ensimmäinen lasten osallisuutta rajoittava kasvattajan toiminta oli *lasta kontrolloiva*. Tämä näyttäytyi ensimmäisenä siten, että *arjen aikataulut määrittivät lasten toimintaa*. Tiukka aikataulutus aiheutti kasvattajissa myös toisinaan kiireen tuntua, ja tämä oli omiaan rajoittamaan lasten osallisuuden toteutumista. Toiseksi kasvattajan kontrolloiva toiminta rajoitti lasten osallisuutta siten, että kasvattaja tarjosi *lapselle asiat ja toiminnan valmiina*, toisin sanoen kasvattajat tekivät asiat lasten puolesta, koska näin asiat etenevät nopeammin. Myös lasten puolesta mietityt vastaukset olivat esil-

lä tässä luokassa. Kolmantena kasvattajan kontrolloiva toiminta rajoitti lasten osallisuutta *pakko-osallistumisen* kautta. Tämän luokan kuvaukset tapahtuivat kaikki ajatuksen esimerkkien kautta, mutta ne antoivat ymmärtää, että pakko-osallistumista tapahtuu päiväkodissa myös konkreettisesti. Neljäntenä kasvattajan kontrolloiva toiminta rajoitti lasten osallisuutta kasvattajan *vallankäytön* kautta. Vallankäyttö kuvastui kasvattajien puheessa erityisesti perushoidon tilanteissa, ruokailussa sekä WC-käyntitilanteissa, ja se kohdistui voimakkaammin pieniin kuin isoihin lapsiin.

Toinen lasten osallisuutta rajoittava kasvattajan toiminta on *lasta passivoivaa*. Ensimmäinen tämän toiminnan ilmenemismuoto on *toimintaympäristön luominen kasvattajan näkökulmasta siten, että lapsi jätetään toiminnan ulkopuolelle*. Tässä korostuivat esimerkit siitä, kuinka toimintaympäristö luodaan näennäisesti lapsia varten, esimerkiksi ripustamalla lasten töitä esille, mutta todellisuudessa työt asetellaan kasvattajan mielen mukaan ja yleensä siten, että lapset eivät töitään edes näe. Lasta passivoiva rooli kuvastui puheessa myös *kasvattajan asenteiden ja ennakkoluulojen* kautta. Yleensä kasvattajien asenteet toimintaa kohtaan kuvastuivat tässä puheessa laiskuutena: asiat tehtiin tai jätettiin tekemättä siksi, koska se oli helpompaa kasvattajille. Kolmantena kasvattajan toiminta lasta passivoivana näyttäytyi *kasvattajan määrittämien puutteellisten resurssien* kautta, jotka olivat syytä sille, että osallisuutta ei voitu toteuttaa.

Kasvattajan *kontrolloiva ja passivoiva* toiminta rajoittivat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa. Myös näistä toiminnoista puhuttaessa painotukset olivat kuitenkin toisistaan poikkeavat. Kasvattajan kontrolloivan toiminnan alaisuudessa lapsi oli aktiivinen kasvattajan toiminnan kohteena. Passivoivan toiminnan alaisuudessa lapsen mahdollisuudet osallisuuteen ovat käytännössä täysin olemattomat. Näiden kasvattajien toimintaa kuvaavan puheen keskiössä oli kuitenkin lähtökohteisesti sama ilmiö, eli se, että toiminta toteutetaan kasvattajien tarpeista ja näkökulmista käsin. Kasvattajan toiminta muuttaa vain lapsen asemaa. Seuraavassa kuviossa on esitelty vielä tiivistetyssä muodossa kasvattajan osallisuutta mahdollistavat ja rajoittavat toimintamuodot.



KUVIO 4. Kasvattajan toiminta lapsen osallisuuden toteutumisen näkökulmasta.

8 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tekeminen muodostui mielenkiintoisemmaksi prosessiksi kuin olisin osannut kuvitella. Kun tammikuussa 2014 otin vastaan yliopistotutkija Niina Rutasen tarjoaman mahdollisuuden osallistua hänen ja yliopisto-opettaja Jonna Leinosen tutkimusprojektiin keskusteluaineiston litteroinnin ja sitä myötä oman pro gradu -tutkielman tekemisen muodossa, oli se minulle hyppy tuntemattomaan. Kuten monelle muullekin varhaiskasvattajalle ja kasvatustyötä ylipäättään tekeväälle, myös minulle osallisuuden käsite oli, jos ei suoranaisesti tuntematon, ainakin vieras. Tutkimusprosessin edetessä tutustuin yhä laajemmin osallisuuden käsitteeseen ja vähitellen koko ilmiöön. Tietämykseni osallisuudesta on kasvanut aivan valtavasti tämän prosessin myötä. Se varmaan onkin yksi pro gradu -tutkielman tarkoitus, kartoittaa omaa tietämystä tutkittavasta ilmiöstä. Tämä prosessi antoi minulle kuitenkin tietämyksen kasvamisen lisäksi jotain suurempaakin. Lasten osallisuudesta kehittyi minulle tämän tutkimuksen tekemisen myötä tärkeä ja merkittävä asia, jonka parissa toivoisin voivani jatkaa työskentelyä myös jatkossa. Vaikka lasten osallisuudesta puhutaan paljon, se ei kuitenkaan vielä näy kentällä siinä määrin, missä se voisi näkyä. Loppujen lopuksi tähän asiaan saataisiin muutosta vain pienillä asioilla, kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat.

Tässä vaiheessa haluan kiinnittää lukijan huomion vielä siihen, kuinka vähän vapaasta leikistä puhuttiin tutkimusaineistossani ja sen myötä myös tutkimustulosten raportoinnissa. Vapaa leikki ilmenee kuitenkin monissa muissa, tässäkin työssä käsitellyssä tutkimuksissa, hyvin voimakkaasti ja vapaan leikin aikana lasten osallisuus toteutuu yleisesti parhaiten (mm. Strandell 1995; Puroila 2002; Bae 2009; Venninen ym. 2010). Syy tähän lienee ensinnä se, että ryhmäkeskustelujen keskiössä oli nimenomaan lasten osallisuutta edistävät projektit, joten puhe vapaasta leikistä jäi luonnollisesti vähemmälle. Toiseksi ryhmähaastattelussa esitetty väittämä vapaasta leikistä (liite 2) antaa ymmärtää, että osallisuus toteutuu vain vapaan leikin kautta. Tämän väittämän keskustelijat kumosivat yksimielisesti ja näyttivät keskittyvän kuvaamaan tilanteita, joissa lasten osallisuus toteutuu myös muuten kuin vapaassa leikissä.

Tutkimustuloksista nousee myös esiin mielenkiintoinen havainto. Lapsilta odotetaan aktiivista ja yleensä tavoitteellista toimintaa. Kuitenkin aikuinen määrittää ne ajankohdat ja tilanteet, koska lapsi saa olla aktiivinen. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan aktiivisuutensa tasoon olemalla osallistumatta. Samaan aikaan hänen osallisuutensa rajoittuu aikuisen vallankäytön muodossa perushoidontilanteissa. Isommilla lapsilla näyttäisi olevan

puolestaan enemmän neuvotteluvaraa perushoidontilanteissa, mutta vähemmän mahdollisuuksia toimia oman tahdon mukaan silloin, kun aikuinen on määrittänyt aktiivisen toiminnan ajankohdan.

8.1 Tutkimustulosten tarkastelua teorian valossa

Peilattaessa tutkimustuloksia Leena Turjan (2011) lasten osallisuuden moniulotteisuuden malliin, on niistä löydettävissä Turjan mallin kaikki neljä ulottuvuutta. Malli soveltuu mielestäni siis tarkasteltavaksi todella monenlaisissa yhteyksissä liittyen varhaiskasvatukseen. Esimerkiksi tämän tutkimuksen analyysissä ei lähtökohtaisesti edes hyödynnetty kyseistä mallia, ja silti ulottuvuudet ovat tutkimustuloksista löydettävissä.

Ensimmäinen ulottuvuus Turjan mallissa käsittelee lasten valtaistumista, joka tämän tutkimuksen tuloksissa näkyy eniten projektikuvauksissa (kasvattajan aktivoiva toiminta, jossa lapset osallistuvat sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit kasvattaja on määritellyt). Näissä kuvauksissa lapsille annetaan tietoa toiminnasta, joka on alkamassa ja lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa tähän toimintaan.

Toinen ulottuvuus käsittelee osallisuuden aihetta ja vaikutuspiiriä. Tämä ulottuvuus ei ollut havaittavissa tutkimustuloksista kovin hyvin. Eniten tämän ulottuvuuden vaikutuspiiri käsitteli kasvattajien puheessa lasten henkilökohtaista vaikutuspiiriä, mutta sitäkin kuvattiin pääosin pienempien lasten näkökulmasta (passivoiva toiminta, kasvattajien vallankäyttö). Näissä kuvauksissa lasten ei kuitenkaan ollut mahdollista vaikuttaa esimerkiksi omaan syömiseensä, kuten Turjan mukaan yleensä tässä ulottuvuudessa lapsilla on.

Kolmas ulottuvuus koskee osallisuuden ajallista ulottuvuutta. Tämä ulottuvuus on löydettävissä tutkimustuloksistani nimenomaan sen toiminnan kautta, mitä Turja kuvaa harvemmin tapahtuvaksi. Tutkimustuloksista ilmenee, että lapset pääsevät mukaan sopimaan yhteisistä toimintatavoista ja päättämään myös sanktioista (aktivoiva toiminta, lapset mukana toiminnan arvioinnissa). Turjan mukaan tämänkaltaiseen toimintaan lasten vaikutusmahdollisuudet ovat yleensä pienemmät kuin esimerkiksi kertaluontoisen retken sisältöihin vaikuttaminen.

Neljäs ulottuvuus käsittelee osallisuutta tunnetason kautta, missä lasten osallisuus konkretisoituu toimintaprosessissa ja osallisuuden tunteessa. Tämä ulottuvuus on löydettävissä todella monesta yhteydestä tutkimustuloksista. Näissä kasvattajat kuvaavat lasten osallisuutta nimenomaan sitä kautta,

kuinka paljon lapsille merkitsee se, että he tuntevat olevansa osallisia. Tämä tunne syntyy puolestaan toiminnan kautta. Esimerkiksi pienet lapset kokevat osallisuuden tunteen, kun he saavat mahdollisuuden toimia itsenäisesti aamupiirissä, hakea tyynyn ja valita mieluisan kirjan sekä ennen kaikkea palauttaa nämä tavarat takaisin toiminnan jälkeen. Lisäksi tämä ulottuvuus ilmenee tutkimustuloksissa siten, että aikuiset huomioivat lasten aloitteet, myös nonverbaaliset aloitteet.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei lopulta haettukaan vastausta siihen, miten aikuiset käsittävät lasten osallisuuden, voi aineistosta havaita, että kasvattajien käsitykset lasten osallisuudesta ovat monipuoliset eli niitä käsiteltiin erilaisista näkökulmista keskusteluissa. Peilattaessa tutkimustuloksia Roger Hartin (1992) lasten osallisuuden portaisiin, osallisuutta kuvattiin lähes jokaisen tason näkökulmasta. Mielestäni eniten kuvaukset käytännön toiminnasta sijoittuivat tasoille neljä, viisi ja kuusi, ja nämä kuvaukset liittyivät osallisuusprojektien kuvauksiin. Toiminnan idea on siis lähtöisin aikuiselta, mutta lapsia kuunnellaan näillä tasoilla ja lapset ovat tietoisia toiminnan tavoitteista. Kuvaukset arjen toiminnoista, joissa ei ollut kyse nimenomaan osallisuusprojekteista, vaihtelivat puolestaan tasolta yksi tasolle seitsemän. Hartin mallissa on kuitenkin tärkeä tiedostaa se, että lasten osallisuus ei aina ole, eikä tarvitsekaan olla, aktiivista toimintaa. Tästä syystä ei ole tarkoituksenmukaistakaan, että lapset toimisivat koko ajan portaiden ylimmällä tasolla.

Tässä tutkimuksessa kasvattajien lapsikäsitteet heijastuivat puheessa sekä suorasti että epäsuorasti. Kasvattajat kuvasivat puheessaan omia lapsikäsitteitänsä siitä näkökulmasta, että lapsi nähdään kompetenttina. Toisaalta taas joissakin käytännön esimerkeissä kasvattajat toivat ilmi, että joku toinen kasvattaja kieltää lapselta tietyn toiminnan siksi, koska hän kokee, että lapsi ei sitä vielä osaa. Tämän kaltainen esimerkki liittyi esimerkiksi kerrontaan toisen kasvattajan toiminnasta, jossa lapsille ei anneta soittimia, koska he eivät osaa vielä soittaa ja soittimet menevät rikki. Toisten kasvattajien lapsikäsitteitä kuvattiin näin ollen enemmän siitä näkökulmasta, että he näkevät lapsen vielä keskeneräisenä. Lapsikäsitteitä pohdittiin yhdessä keskustelussa ihan suoraan, ja tässä puhuja totesi, kuten myös Karlsson (2000) ja Kalliala (2008), että kasvattajan lapsikäsite vaikuttaa hänen toimintaansa lasten kanssa.

Kasvattajien puheessaan esiin tuomat käsitykset kompetentista lapsesta heijastuu myös tutkimustuloksiin, erityisesti osallisuutta mahdollistavan toiminnan näkökulmasta. Näissä kasvattajien toimintatavoissa, aktivoivassa ja huomioivassa toiminnassa, lapselle annetaan mahdollisuus osallistua aktiivisesti toimintaan tai vaihtoehtoisesti olla osallistumatta. Lapsen näkökulma huomioidaan siis näissä kahdessa toimintamuodossa hyvin, jonka voisi olettaa tarkoittavan sitä, että kasvattajat luot-

tavat lapseen ja hänen kykyynsä tehdä ratkaisuja. Käsitys kompetentista lapsesta on siis näkyvissä näissä toimintamuodoissa.

Vastaavasti lasten osallisuutta rajoittavassa toiminnassa on kuvattu toimintaa enemmän siitä näkökulmasta, että lapsi nähdään keskeneräisenä. Sekä kontrolloivasta että passivoivasta toiminnasta on havaittavissa kuvauksia, joissa lapsen kykyä toimia epäillään tai siihen ei luoteta. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lapsille tarjotaan asiat valmiina ja ihan konkreettisimmillaan aikuisten ennakkoluuloissa.

Kasvattajat kuvasivat omia lapsikäsitystään lapsesta kompetenttina kun taas toisten kasvattajien lapsikäsitystään enemmän siitä näkökulmasta, että lapsi nähdään keskeneräisenä. Olisikin mielenkiintoista päästä havainnoimaan päiväkodin arkea käytännössä ja saada sen kautta selville, kuinka nämä kasvattajien puheet lapsikäsitystistä heijastuu heidän todelliseen toimintaansa. Uskon, että suurimmalla osalla kasvattajissa toiminnan taustalla vaikuttaa kuitenkin loppujen lopuksi käsitys lapsesta kompetenttina. Ja on myös syytä muistaa, että lapsia ei tarvitse koko ajan nähdä kompetentteina, vaan näitä molempia lapsikäsitystään olisi hyödyllistä tarkastella myös vuorovaikutuksessa toisiinsa, kuten myös Uprichard (2008) ehdottaa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tarkasteltaessa tätä tutkimusta sen luotettavuuden kannalta, voin todeta, että useat tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenneet asiat saavat tuekseen aikaisempien tutkimusten samankaltaisia tuloksia. Mielestäni tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimusaineistoa ei ole kerätty nimenomaan tätä tutkimusta varten ja tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten valossa. Kun keskustelu oli vapaamuotoista eikä keskustelijoilla ollut varsinaisesti mitään paineita tuoda esiin kaunisteltuja totuuksia tiettyjen tutkimuskysymysten valossa, he saattoivat tuoda esiin asioita vilpittömästi ja aidosti. Lisäksi kasvattajat olivat olleet jo ennen tätä keskustelutilannetta yhdessä ja keskustelleet kurssin aikana, joten myös tästä syystä keskustelutilanne oli luonnollisempi, kuin perinteinen haastattelutilanne. Totta kai on luonnollista, että järjestetty tilanne vaikuttaa aina jollakin tasolla kaikkiin osallistujiin, mutta uskoisin tämänkaltaisen tavan olevan ainakin vähän luonnollisempi keskustelijoille kuin esimerkiksi perinteinen haastattelutilanne.

Aineiston analyysivaihe oli monitasoinen prosessi, jossa käytin ohjenuorana Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin mallia. Alunperin lähdin etsimään aineistosta vastauksia siihen, kuinka

kasvattajat käsittelevät puheessaan osallisuutta, millä tavoin he käsittävät sen. Myös osallisuuden teoria, johon olin perehtynyt, antoi pohjaa tälle tutkimustehtävälle. Tarkempi perehtyminen aineistoon osoitti kuitenkin sen, että kasvattajat toivat puheessaan esiin paljon toimintaa kuvaavia esimerkkejä. Esimerkkejä kuvattiin sekä oman, toisten kasvattajien että tiimin toiminnan kautta. Lisäksi kasvattajat toivat puheessaan esiin niin sanottuja ihanteellisia tilanteita, mutta niistä ei esitetty konkreettisia esimerkkejä. Puheessa korostui vahvasti myös työyhteisön osuus lasten osallisuuden näkökulmasta. Lasten osallisuutta käsiteltiin kasvattajien puheessa siis merkittävästi suhteessa aikuisten toimintaan. Myös käsittelemäni osallisuuden mallit (Turja 2011, Hart 1992) tarkastelevat osallisuutta tästä näkökulmasta. Näiden aineistosta tekemieni havaintojen perusteella ja käsittelemäni teorian pohjalta muodostin lopullisen tutkimuskysymyksen, jossa etsittiin vastausta siihen, kuinka kasvattaja voi omalla toiminnallaan ja yhdessä toisten kasvattajien kanssa vaikuttaa lasten osallisuuden toteutumiseen päiväkodin arjessa. Täsmäntävillä tutkimuskysymyksillä pyrin selvittämään sitä, kuinka kasvattajat kuvasivat lasten osallisuuden mahdollistamista ja rajoittamista.

Lähdin rakentamaan analyysiä aineistolähtöisesti. Muodostin aineistosta erilaisia koodiluokkia, palasin tarkastelemaan tutkimuskysymyksiäni ja muodostin taas uusia koodiluokkia. Kun olin onnistunut muodostamaan mielestäni tutkimuskysymyksiäni vastaavia koodiluokkia, lähdin yhdistelemään niitä laajempien teemojen alle. Kasvattajien toimintaa puheessa kuvaavat teemat (*aktivoiva, huomioiva, kontrolloiva ja passivoiva*) syntyivät koodiluokkien yhdistämisen myötä. Kasvattajien keskinäiset suhteet, jotka vaikuttivat lasten osallisuuden toteutumiseen, kuvastuivat puheesta työyhteisön muodossa. Lopullisen analyysin myötä havaitsin, että työyhteisöä kuvattiin puheessa niin merkittävästi, että sen voisi todeta kasvattajien puheen perusteella olevan lasten osallisuuden toteutumisen perusta. Yhdistämällä kasvattajien puheen työyhteisön merkityksestä sekä heidän kuvaukset kasvattajien toiminnasta, muodostin lasten osallisuuden toteutumisen peruspilarit, joita ovat työyhteisö sekä kasvattajien toiminta.

Aineiston analyysivaiheessa minun oli tehtävä valintoja muun muassa ironisen äänensävyn tulkitsemisessa ja aineistossa esiintyvien epäselvien puheen kohtien kanssa. Näiden valintojen tekeminen osoittautui lopulta mielestäni hyvin helpoksi: minulla oli käsissäni niin laaja ja monipuolinen aineisto, että pystyin hyvällä omalla tunnolla jättämään nämä puheen kohdat analyysini ulkopuolelle. Luin ja kuuntelin näitä kohtia kuitenkin ennen lopullisen päätöksen tekemistä moneen kertaan, että pystyin olemaan varma päätöksestäni. Jättämällä nämä kohdat analyysini ulkopuolelle, minimoin riskin tulkita aineistoa väärin.

Tutkimuksen eettisyys on huomioitu tutkimusraportissa siten, että muutin murteella puhutun puheen kirjakielleksi ja mahdollisten nimien esiintyessä muutin nekin. Lisäksi osallisuusprojekteista puhuttaessa muutin niiden nimet, jotta esimerkkejä ei pystytä yhdistämään tiettyyn päiväkotiin. Näillä toimenpiteillä takasin keskustelijoiden anonymiteetin. Aineiston litterointivaiheessa minulla ei ollut muuta kuin ääni nauhassa, joten en itsekään pysty yhdistämään puhujaa kehenkään tiettyyn henkilöön, koska en ole koskaan tavannut näitä henkilöitä kasvotusten. Kaiken materiaalin, jonka sain yliopistotutkija Niina Rutaselta koskien mentor-jatkokoulutusta, säilytin huolella siten, että kenelläkään ulkopuolisella ei ollut mahdollisuutta päästä käsiksi niihin.

8.3 Jatkotutkimusideoita

Lasten osallisuus ja sen toteutuminen tarvitsevat vielä paljon tutkimusta. Tämän pro gradu - tutkielman tiimoilta olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimustyötä siten, että tässä tutkimuksena osallisenä olleissa päiväkodeissa toteutettaisiin havainnoinnin kautta tutkimusta lasten osallisuuden toteutumisesta. Havainnoinnin avulla olisi mahdollista saada lisää luotettavuutta tämän tutkimuksen tuloksille, saada tietoa siitä, elävätkö nämä osallisuusprojektit vielä päiväkotien arjessa ja kuinka osallisuus toteutuu päiväkodeissa käytännössä. Lisäksi olisi mielenkiintoista palata tähän tutkimukseen uuden varhaiskasvatuslain toteutumisen jälkeen ja tarkastella, vaikuttaako uusi varhaiskasvatuksen lainsäädäntö puheeseen lasten osallisuudesta.

Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa pitkäkestoinen kehittämisprojektin tapainen tutkimus lasten osallisuudesta. Tässä kehittämisprojektissa kasvattajat perehtyisivät syvällisesti osallisuudesta kertovaan teoriaan ja tutkimukseen, jonka myötä lähdettäisiin työyhteisössä ideoimaan osallisuuden kehittämistä. Tutkija olisi mukana koko projektin ajan, hänen roolinsa voisi olla myös ohjaava: hän antaa ideoita, neuvoa ja tukee tarvittaessa. Suurimmat tutkimuskohteet keskittyisivät projektin alkuun ja loppuun, missä tarkoituksena olisi siis tutkia lasten osallisuuden kehittymistä. Projektin välissä tehtäisiin tilannekartoituksia, joiden avulla toimintakäytäntöjä voisi yhä kehittää lasten osallisuuden mahdollistumista.

LÄHTEET

Akola, S. 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18213/URN_NBN_fi_jyu-2008161019.pdf?sequence=1. (Luettu 24.4.2014.)

Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. 2014. Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2014:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr13.pdf?lang=fi>. (Luettu 2.5.2014.)

Araneva, M. 2001. Lapsen oikeuksien yleissopimus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi – Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. 2001. Vantaa: Pelastakaa Lapset – Räddä Barnen, 100–107.

Bae, B. 2009. Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*. 17 (3), 391–406.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2), 2–41.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. *Tutkimuksia 251*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Ellegaard, T. 2004. Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child". Teoksessa: H, Brembeck, B, Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press, 177–197.

Emilson, A & Folkesson, A.-M. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*. 176 (3&4), 219–238.

- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi – Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. 2001. Vantaa: Pelastakaa Lapset – Räddä Barnen, 10–19.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. 2006. Kohti lapsisensitiivistä sosiaalityötä. Teoksessa: H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–20.
- Hart, R. 1992. Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF International Child Development Centre. Italy: Florence.
- Hart, R. 1997. Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Earthscan Publications Ltd & Unicef.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. (alkuperäinen 1997). Helsinki: Tammi
- Hotari, K.-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa M. Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimessä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 117–132. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/3e955ab5-14e4-4478-8b72-cfa482210151>. (Luettu 7.4.2014.)
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Irtamo, M. 2013. Lasten osallisuus päiväkodin arjessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42792/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201401131047.pdf?sequence=1>. (Luettu 25.4.2014.)
- Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päivähoidossa? Helsinki: Gaudeamus.

- Kampmann, J. 2004. Societalization of Childhood. New Opportunities? New Demands? Teoksessa: H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press, 127–152.
- Karimäki, R. 2008. Näkökulmia 2000-luvun suomalaiseen lapsuuteen. Elore. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. 15 (1). http://www.elore.fi/arkisto/1_08/kar1_08.pdf. (Luettu 23.5.2014.)
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro, ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, L. 2005. *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. 2008. Lasten osallisuus – Lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa: *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 70–76.
- Kaskela, M. & Kronqvist E.-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.
- Keskinen, S. 1999. Työyhteisö resurssina ja rasitteena. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 7–18.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Varhaiskasvatus 90 Oy. Oulu: Gummerus, 2–58.

- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Research report. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills. <http://dera.ioe.ac.uk/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf>. (Luettu 28.5.2014.)
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kronqvist, E.-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2011. Jyväskylä: PS Kustannus, 13–30.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu. Tutkimusraportti. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ry.
- Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1989. Yhdistyneet kansakunnat (YK). http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf. (Luettu 7.4.2014.)
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Nyland, B. 2009. The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years: research and pedagogy. New York: Routledge, 26–43.
- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf?sequence=1> (Luettu 18.5.2014.)
- Oranen, M. 2007. Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. STM Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti 31.1.2007.

- Parviainen, L. 2005. Fokusryhmät. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Marjaranta (toim.). Käytettyystutkimuksen menetelmät. 2005. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelylaitos B-2005-1. 53–62. <http://www.cs.uta.fi/kurssit/usabsem/luvut/4-Parviainen.pdf>. (Luettu 1.4.2014.)
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisuja 33. Helsinki: Kunnallisalan kehittämissäätiö.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006-2007/ Mun vuoro – Lasten osallisuushanke 2009–2011.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: University Press.
- Puroila, A.-M. 2003. Päiväkotiarjen rikkaus. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Puroila, A.-M. 2010. Lapset (ja tutkija) päiväkotiarjen näyttämöllä. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. 2010. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus Ry, 14–29.
- Rautio, P. 2005. Lapsidiskurssit varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 18. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysluottuvuuksia lapsi-instituutiossa. Tutkimuksia 66. Helsinki: Stakes.
- Ruusuvuori, J. 2011. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. 2005. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*. 15 (2), 107–117.
- Strandell, H. 1995. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

Stenius, T. & Karlsson, L. 2005. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Stenvall, E. & Seppälä, U-M. 2008. Talo lapsia varten – Lasten osallisuus päiväkodissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca. Heikki Varis Instituutti. Työpapereita 2008:1. http://www.socca.fi/files___/100/Talo_lapsia_varten_lastenosallisuus_paivakodissa.pdf. (Luettu 28.4.2014.)

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Thomas, N. 2002. Children, Family and State: Decision-making and Child Participation. Bristol: Policy Press.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Helsinki: Tammi, 9–12.

Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. 2010. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus Ry, 30–47.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2011. Jyväskylä: PS Kustannus, 41–53.

Uprichard, E. 2008. Children as "Being and Becomings": Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*. 22 (4), 303–313.

Uusitalo, I. & Laakso, T. 2005: ”Sit tääl on sellanen lohikäärme, millä voi ratsastaa...” – Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa: T. Parkkinen & S. Keskinen (toim.): Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 43–55.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Toinen tarkastettu painos (alkuperäinen 2003). Helsinki: Stakes.

Varhaiskasvatuksen seudullinen tutkimus- ja kehitysverkosto: <http://seutuvarha.wordpress.com/> (Luettu 28.4.2014.)

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Luettu 27.5.2014.)

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on kun yhteinen kokemus muuttuu jaetuksi iloksi” – Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. VKK-Metro – Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö. Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunki_seudun_paivakodeissa_2010.pdf. (Luettu 28.4.2014.)

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2013 Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*. 42 (3), 211–218.

Venninen, T. & Leinonen, J. 2013. Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*. 7 (1), 31–49.

Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. 2001. Vantaa: Pelastakaa Lapset – Räddä Barnen, 20–39.

LIITTEET

Liite 1 (4)

CASE-studyn ohje

1. Valitkaa yksi ryhmänne kehittämisraporteista työskentelyn kohteeksi (ns. Case-study). Valitkaa kirjuri (eri henkilö, kuin se, jonka esimerkki on valittu!)
2. Kuvatkaa kehittämistoiminnan kohde lyhyesti (ns. johdanto) (*15 minuuttia*)
 - a. mitä on jo tehty ja tapahtunut?
 - b. miten toimintaa on arvioitu?
3. **Ideoikaa ja suunnitelkaa seuraava kehittämisen vaihe osallisuuden tukemisessa** (*30 minuuttia*)
 - a. mitä tässä vaiheessa tehdään lapsiryhmän toiminnan tasolla? mitä kukakin (tiimin jäsenistä, päiväkodin työntekijöistä) tekee? miten lasten osallisuutta mahdollistetaan?
 - b. miten tämä vaihe syventää lapsen osallisuutta? (mitä lapset tekevät?)
 - c. miten tämän vaiheen kehittämistoimintaa arvioidaan? kuka arvioi ja miten?
 - d. miten varmistetaan, että tämä vaihe jää elämään tiimin/ päiväkodin arjen toiminnassa?
4. Muita asioita, joita haluatte kehittämistoiminnasta ja osallisuudesta heränneitä ajatuksia jakaa yleisölle (*15 minuuttia*)

Haastattelu – Focus Group

1. Mitä olette osallisuudesta oppineet ja ymmärtäneet mentor-jatkokoulutuksen aikana. Mikä on mielestänne merkityksellistä lasten osallisuudessa?
2. (Nyt tulee väittämiä, joista täytyy olla puolesta tai vastaan, perustele kantasi)

Väitän teille, että:

- a. Lapsen osallisuus toteutuu päiväkodissa vain vapaan leikin aikana
 - b. Ikä ei vaikuta lasten osallisuuteen
 - c. Lapset eivät voi kantaa vastuuta varhaiskasvatuksesta
 - d. Lasten osallisuutta ei voi edistää vain yksi aikuinen ryhmässä
 - e. Lasten osallisuuden suurin este on _____
3. Pohditaan vielä tätä mentor-jatkokoulutusta:
 - a. Millaisia oivalluksia kehittämistyöstä olette tämän kurssin kontekstissa kokeneet?
 - b. Millaisia toimivia ja/tai estäviä käytäntöjä kurssilla on ollut?
 - c. Millaisia erilaisia teidän osallisuutta ja osallistumista kurssilla on ilmennyt?

Tutkimustuloksia taulukkomuodossa

Osallisuuden lähtökohtana toimiva työyhteisö:

- Samanhenkisyys
- Yhteiset arvot

Osallisuutta tuetaan/ edistetään:

Lapset aktiivisina toimijoina	Lapset osallisina omassa arjessaan
Lapset osallistuvat sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit aikuinen on määritellyt	Mahdollisuus osallistua toimintaan omien kykyjen, taitojen ja tahdon perusteella (myös vapaus olla osallistumatta)
Lapset mukana toimintaympäristön suunnittelussa ja muokkauksessa	Lasten ideoiden ja aloitteiden huomioiminen
Lapset mukana toiminnan arvioinnissa	Aikataulut luodaan lasten tarpeiden mukaan
Lapset osallistuvat aikuisen järjestämään toimintaan	Leikkivälineet ja muu materiaali lasten saatavilla

Osallisuutta rajoitetaan:

Lapsia ohjailaan ja heihin pyritään vaikuttamaan aikuisten toimesta	Lapset passiivisia omassa arjessaan
Arjen aikataulut	Toimintaympäristö on luotu aikuisen näkökulmista käsin ja lapset ovat toiminnan ulkopuolella
Lapset annetaan asiat valmiina ja heille esitetään kysymyksiä, joihin on määritelty oikea vastaus	Aikuisten ennakkoluulot ja asenteet
Pakko-osallistuminen	Resurssit
Aikuisen vallankäyttö	

Tutkimustuloksia määrällisesti

KEm= Käytännön Esimerkki, jossa puhuja on mukana/

AEm= Ajatuksentason Esimerkki, jossa puhuja mukana

KEt= Käytännön Esimerkki, johon puhuja ei osallistu/

AEm= Ajatuksentason Esimerkki, johon puhuja ei osallistu

Osallisuutta tuetaan/ edistetään

Lapset aktiivisina toimijoina	K E m	A E m	K E /t	A E /t	Lapset osallisina omassa arjessaan	K E m	A E m	K E t	A E t
Lapset osallistuvat sisällön suunnitteluun toiminnassa, jonka raamit aikuinen on määritellyt om1	14	1		3	Mahdollisuus osallistua toimintaan omien kykyjen, taitojen ja tahdon perusteella (myös vapaus olla osallistumatta) om2	12	8		3
Lapset mukana toimintaympäristön suunnittelussa ja muokkauksessa om3	5	2			Lasten ideoiden ja aloitteiden huomioiminen om4	3	7		2
Lapset mukana toiminnan arvioinnissa om6	3	3			Aikataulut luodaan lasten tarpeiden mukaan om5	1			1
Lapset osallistuvat aikuisen järjestämään toimintaan om8	6	3			Leikkivälineet ja muu materiaali lasten saatavilla om7	2	1		
Yhteensä	28	9		3		18	16		6

Osallisuutta rajoitetaan:

Lapsia ohjaillaan ja heihin pyritään vaikuttamaan aikuisten toimesta	KE m	AE m	KE t	AE t	Lapset passiivisia omassa arjessaan	KE m	AE m	KE t	AE t
Arjen aikataulut or1	1		2	3	Toimintaympäristö on luotu aikuisen näkökulmista käsin ja lapset ovat toiminnan ulkopuolella täysin or2	4		3	
Lapset annetaan asiats valmiina ja heille esitetään kysymyksiä, joihin on määritelty oikea vastaus or4	2		2		Aikuisten ennakkoluulot ja asenteet or3	1	1	8	9
Pakko-osallistuminen or5		3			Resurssit or6		1	2	1
Aikuisen vallankäyttö or7	1	5	1	4					
Yhteensä	4	8	5	7		5	2	13	10

Yhteenvedo taulukoista:

- Osallisuutta tuetaan/edistetään: 71/80 esimerkeistä kuvaa osallisuutta tukevaa/ edistävää toimintaa puhujan ollessa mukana toiminnassa. Näin ollen vain 9 esimerkeistä oli positiivisia, joissa puhuja ei tuonut omaa rooliaan esille. Näistäkin kaikki esimerkit olivat ns. ajatustason esimerkkejä.
- Osallisuutta rajoitetaan: 19/54 esimerkeistä kuvaa osallisuutta rajoittavaa toimintaa puhujan ollessa mukana toiminnassa. Näin ollen 35 esimerkeistä oli osallisuutta rajoittavaa, joissa puhuja ei tuonut omaa rooliaan esille. Ajatustason ja konkreettisten esimerkkien välillä ei ollut niin suurta hajontaa.

Oma toiminta: Positiivinen: 71/80; Negatiivinen 19/54

Toisten toiminta: Positiivinen: 9/80; Negatiivinen 35/54